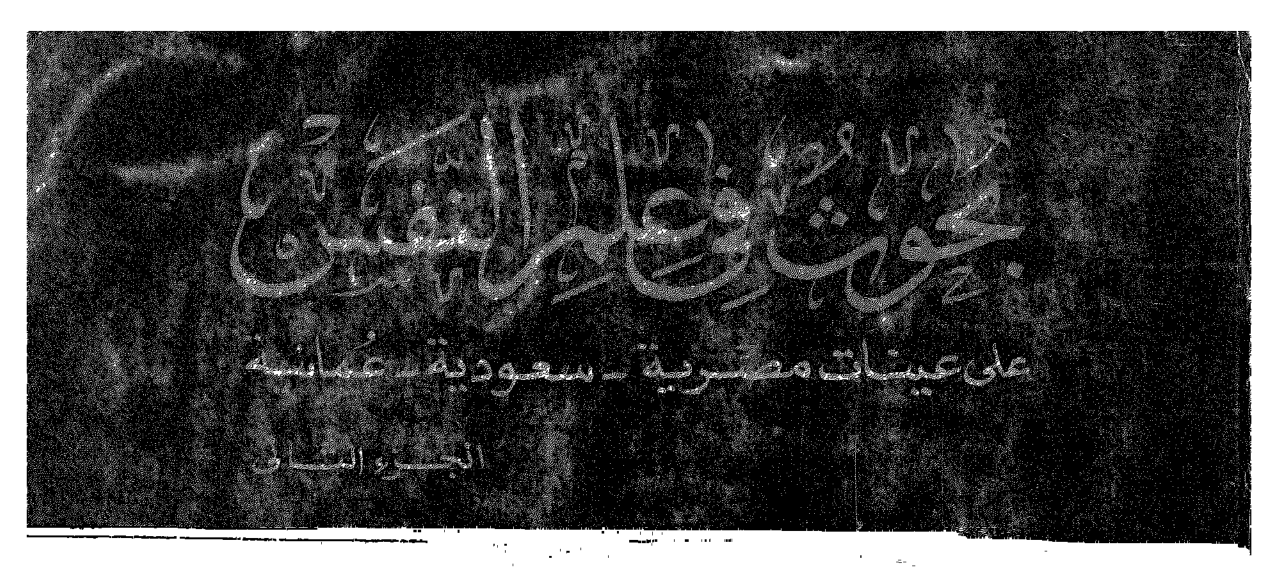
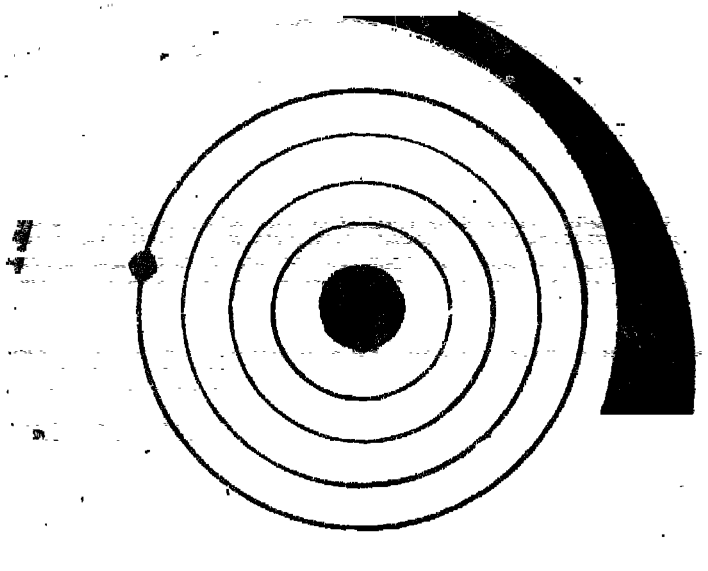
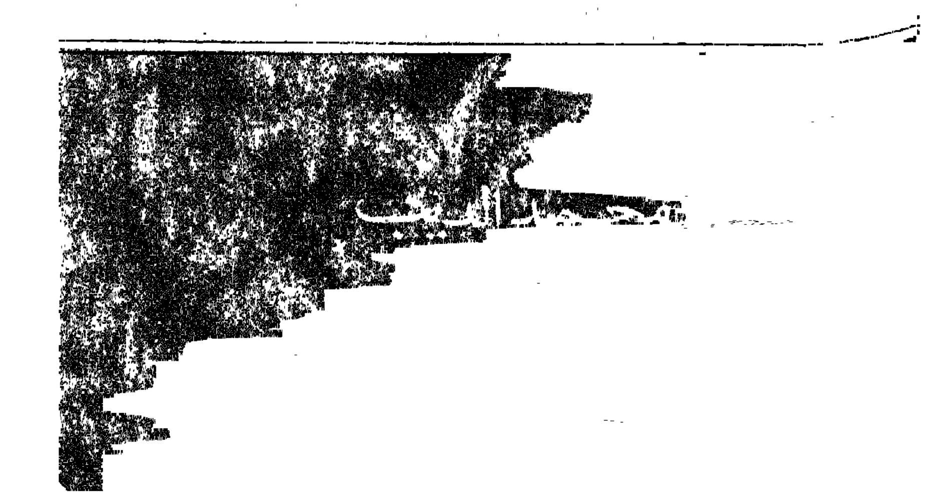

بحوث في علم النفس
على عينات مصرية - سعودية - عمانية
الجزء الثاني







بحوث فى علم النفس

على عينات مصرية - سعودية - عمانية

تأليف

د. على محمد الديب

كلية التربية - جامعة القاهرة

الجزء الثانى



الهيئة المصرية العامة للكتاب

١٩٩٦

الاخراج الفنى : اســامة ســعيد

إهـــــداء

الى روح استاذتي الجليلة

الدكتورة رمزية محمد الغريب

الى ابنة مصرية ، وطنية خدمت بلادها في مجال العلم وتكوين العلماء في وطنها مصر والعالم العربي • لها الفضل كل الفضل على فيما أحاضره للطلاب • وما اقدمه من بحوث الى الباحثين والدارسين في مجال علم النفس • بكليات التربية ـ والآداب ـ والخدمة الاجتماعية • الى وطني مصر ـ والعالم العربي •

عسى أن يتقبله الله والناس مني •

دكتور علي الديب



مقدمة

● أقدم كتابى هذا للدارسين والباحثين فى مجال علم النفس وقد تتضمن ثمانية بحوث نشرت بمؤتمرات علمية ومجلات متخصصة فى علم النفس ·

ـ والدراسة الأولى فى هذا الكتاب بعنوان « علاقة بعض الاتجاهات الوالدية بالثقة المتبادلة بين الأفراد · والمسئولية عن التحصيل الدراسى «دراسة مقارنة» · بين الطلاب المعلمين فى كليتى التربية بجامعة عين شمس بالقاهرة وطلاب كلية التربية بمحافظة الفيوم · فظهرت نتائج مختلفة نتيجة اختلاف البيئة الحضارية · وقد استخدم فى هذه الدراسة ثلاثة اختبارات الأول من اعداد روتر *Rotter J. P.* عن الثقة المتبادلة بين الأفراد · وأعده للبيئة العربية صاحب هذا المؤلف والاختبار الثانى وهو مقياس المسئولية عن التحصيل الدراسى · وهو من اعداد كرندال ١٩٨٥ واعده الى العربية جابر عبد الحميد جابر · والاختبار الثالث من اعداد صاحب هذا المؤلف وهو عن : بعض الاتجاهات الوالدية وقد نشرت هذه الدراسة بمؤتمر الاحصاء الدولى سنة ١٩٩٠ ·

ـ والدراسة الثانية بعنوان « الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية للطلاب المعلمين الدارسين بشعبة اللغة الانجليزية وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسى » · وقد استخدم الباحث اختبارين : أولهما للاستعدادات المعرفية والوجدانية التى يلزم توافرها لطلاب شعبة اللغة الانجليزية ، وثانيهما للرضا عن التخصص الدراسى وقد نشرت الدراسة بمؤتمر علم النفس ١٩٩٤ القاهرة ·

- والدراسة الثالثة بعنوان رؤية سيكولوجية لمشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي • وهو يعرض لمشكلة تكاد تكون عالمية وقد طبقت في البيئة العمانية • وقد استخدمت درجات التحصيل الدراسي في المواد المختلفة بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية • واختبار الذكاء المصور من اعداد أحمد زكي صالح ، وقائمة معوقات الدراسة من اعداد حسين الدريني وسليمان الخضري • ومقياس المسئولية عن التحصيل وقد أعده للعربية جابر عبد الحميد جابر عن كرندال . وقائمة مشكلات التلاميذ في المرحلتين الابتدائية والاعدادية وقد أعدها موني وأعدها للعربية مصطفى فهمي وصموئيل مقاريوس • وقد استخلصت منها عمليا بثينة قنديل ٧٤ عبارة استخدمها مؤلف هذا الكتاب في الدراسة • وقد نشرت هذه الدراسة بمؤتمر الاحصاء الدولي ١٩٩٣ ، وطبقت على البيئة العمانية •

- والدراسة الرابعة بعنوان الدافعية العامة والتوتر النفسي والعلاقة بينهما وذلك على عينة من الطلاب العمانيين • دراسة عاملية وقد استخدم الباحث اختبارين : احداهما لقياس الدافعية العامة والآخر لقياس التوتر النفسي وهما من اعدد محيي الدين حسين ١٩٨٨ • وقد نشرت هذه الدراسة بمؤتمر الاحصاء الدولي ١٩٩٣ •

- والدراسة الخامسة بعنوان آداء الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة لانماط التعلم والتفكير ، وهذه الدراسة تحاول الكشف عن الفروق بين الأفراد الذين يسيطر النصف الأيمن من المخ والذين يسيطر النصف الأيسر من المخ على طريقة تفكيرهم • وهل هناك فروق دالة في ذلك ؟ وقد استخدم المؤلف مقياس تورينس لأنماط التعلم والتفكير وهو من اعداد صلاح أحمد مراد ، محمد محمود مصطفى • سنة ١٩٨٢ • ونشرت الدراسة بمؤتمر الطفل المصري سنة ١٩٩٣ •

- اما الدراسة السادسة • فهي بعنوان : « ادراك الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين لاتجاهاتهم نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم دراسة مقارنة • وقد صمم الباحث مقياسا لاتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم • استخدم في هذه الدراسة وقارن فيها بين المصريين والعمانيين • في تقبلهم ورغبتهم في استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية • وقد نشرت هذه الدراسة بالعدد رقم ١٠ من مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية ١٩٩٤ •

– أما الدراسة الســـابعة وهى بعنوان ٠٠ انتقال أثر التعلم فى التنشئة الوالدية وحجم الأسرة وعلاقته باكتساب سلوكى الثقة المتبادلة والعدوانية كسلوكيات متعلمة لدى المصريين والعمانيين دراسة مقارنة وقد استخدم الباحث اختبار أساليب التنشئة الوالدية من اعداد مائسة المفتى ٠ وتعديل الباحث الحالى ٠ مقياس الثقة المتبادلة لروتر ، ومقياس العدوانية من اعداد بثينة قنديل ١٩٨٥ وقد نشر بمؤتمر علم النفس الحادى عشر الذى عقد بكلية آداب المنيا ، فبراير سنة ١٩٩٥ بمجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية العدد الثانى عشر ٠

– والدراسة الثامنة بعنوان اتجاهات الطـــلاب المعلمين نحو علم النفس التربوى وعلاقته بالانجاز الأكاديمى ٠ وقد صمم مؤلف هذا الكتاب مقياسا لاتجاهات الطلاب نحو علم النفس التربوى واستخدم الدرجات التى حصل عليها الطلاب فى علم النفس آخر العـــام ٠ وقارن بين المصريين والعمانيين ٠ وقد نشرت الدراسة بالمؤتمر العلمى الثانى لكلية التربية بالفيوم نوفمبر سنة ١٩٩٥ ٠

المؤلف د٠ على الديب

مصر الجديدة

١٩٩٦/٣/٣٠



علاقة بعض الاتجــاهات الوالدية بالثقــة المتبادلة بين الأفــراد والمســئولين عن التحصيل الدراسي

(دراســة مقارنة)

مقــدمة :

أوضحت نظرية التعلم الاجتماعي لروتر (Rotter J. P.) سنة ١٩٥٤ انه ليست الحاجة هي المؤثر الوحيد الهام في الفروق الفردية ، فقد يختلف الأفراد في اتجاهاتهم نحو الأفراد الآخرين ، والاتجاهات الاجتماعية ، وفي طريقة استجاباتهم للتدعيم القوى ، أو في توقعهم للتدعيم القوى ، وفي الطرق التي يقتربون بها من مختلف المواقف المتشابهة من وجهة نظر حل المشكلات وهذا المفهوم الأخير يطلق عليه التوقع المعمم في نظرية التعلم الاجتمــاعي ٠

وقد اشتق روتر من نظريته للتعلم الاجتماعي سنة ١٩٥٤ جانبين هامين هما مركز الضبط *Locus of Control* (الداخلي ـ الخارجي) ، والثقة المتبادلة بين الأفراد Interpersonal Trust .

ونظرية التعلم الاجتماعي تعتبر مفهوما حديثا نسبيا ، وقد نشأت هذه النظرية من التقاليد الواســعة لكل من نظريات التعلم ، ونظرية الشخصية ، وبالأحرى فان هذه النظرية انسجام مع اهتمامات عدد متزايد من علماء النفس ، وتبحث في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقدة ، وكما تحدث تكاملا بين ثلاثة اتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس هي السلوك والمعرفة والدافعية ، وتؤكد النظرية على أنماط السلوك

التي يجرى تعلمها ، والتي تمتد في الوقت نفسه بفعل متغير التوقع . والمعرفة وقيمة التعزيز والدافعية زيادة على ذلك فان هذه المتغيرات من الوجهه النظرية تتأثر بفعل سياق الموقف الذى تحدث فيه ، ومن هذا فان نظرية التعلم الاجتماعى تجمع الخطوط المتنوعة للنظرية السلوكية ، ونظرية المعرفة ونظرية الدافعية ، ونظرية المواقف فى اطار مطرد وثابت (جوليان بى روتر ترجمة عطية هنا سنة ١٩٨٤ ص ١١٢) (*) .

ومركز الضبط الداخلي هو مدى اعتقاد الفرد انه يستطيع ان يسيطر على ما يحدث له ، ويمكن أن نشير اليه على انه اعتقاد فى السيطره الداخلية على التدعيم ، والاعتقاد بسيطرة الحظ ، أو الصدفة ، أو مساعدة الآخرين من الأقوياء يمكن ان نشير اليه على انه اعتقاد السيطرة الخارجيه على التدعيم ، مثل هذه التوقعات المعممة قد تكون لها عواقب هامه فى كيف يستجيب الفرد بأساليب مختلفة ، وكيف يستجيب فى فترات الضغط المستمرة وغير ذلك من السلوك الاجتماعى (جورج أم غاذو ترجمة حسين حجاج سنة ١٩٨٦ ص ٢٠٥) .

والبحوث التى تناولت التنشئة الاجتماعية أوضحت ان الذين يتميزون بالتحكم الداخلي يكونون من أسر تتسم باتجاهات والدين تتصف بالحب ، والديمقراطية والنظام والمعايير المستقرة . أما الذين يتصفون بالتحكم الخارجى . فيوصف آباؤهم بانهم يبالغون فى عقابهم سواء بدنيا أو انفعاليا ويحرمونهم من حقوق كثيرة ويتعلق بهذه النتيجة قيام بعض الباحثين بتنمية اتجاه الأطفال نحو التحكم الداخلى ، وتبين بحوث Walson & Ramy سنة ١٩٧٢ امكانية تعليم الطفل أن سلوكه يؤدى الى نتائج محببة بالنسبة له مما يؤدى به تدريجيا الى الربط بين سلوكه وما يؤدى به من نتائج وللتنشئة الاجتماعية أثر كبير على ذلك (صفاء الأعسر سنة ١٩٧٨ ، ص ١٩١) .

والشق الثانى من النظرية هو الثقة المتبادلة بين الأفراد Interpersonal Trust وهى توقع آخر معمم فى الدرجة التى يثق فيها الانسان فى غيره ، وشعوره بانه يمكنه الاعتماد عليهم فى ذكر الحقيقة . فمثل هذه الفروق يمكن أن تؤثر على استجاباته نحو المدرسة ، والعلاج النفسى ، والزواج ، وتقريبا فى جميع أنواع التفاعل الاجتماعى وقد وضع روتر صاحب نظرية التعلم الاجتماعى مقياسا للثقة المتبادلة بين الأفراد سنة ١٩٦٧ ، قام الباحث الحالى باعداده الى البيئة العربية واستخدامه فى

(*) نشرت الدراسة بمؤتمر الاحصاء الدولى ١٩٩٠ .

البحث الحالى ، وقد أجرى كل من هارفى وكاتز وروتر سنة ١٩٦٩ Harvey, Katz Rotter ، فى بحث لهم بغرض تحديد أثر اتجاهات الوالدين على الثقة المتبادلة لدى الأبناء ، وأوضحت نتائج البحث انه فى كل حالة كان آباء وأمهات الطلبة الأعلى فى الثقة المتبادلة مع أبنائهم ، كان أبناؤهم أيضا أعلى فى الثقة ، وذلك على خلاف الوالدين للمنخفضين فى الثقة المتبادلة ، فكان أبناؤهم أيضا يعانون من تدنى وانخفاض الثقة المتبادلة بينهم ، وأن للاتجاهات الوالدية أثرا على كل من مركز الضبط والثقة المتبادلة لدى الأبناء . (Rotter J. P. Harvey, Katz 1969)

مشـكلة البحث وأهميته :

تعتبر الاتجاهات الوالدية فى معـاملة الأبنـاء ذات أثر بالغ على شخصية هؤلاء الأبناء ، مما حدا بكثير من علماء النفس والاجتماع الى الاهتمام بعمليات التنشئة الاجتماعية ، فلم يعد سرا أن المعاملة التى يتلقاها الأبناء من الآباء ذات علاقة وثيقة بما تكون عليه شخصيتهم ، وسلوكهم وانجازهم لقراراتهم ، وثقتهم المتبـادلة فى الآخرين ، ولما كانت عملية التنشـئة الوالدية تبدأ مع بداية حياة الفرد ، فان هذه العـلاقة تتحدد معالمها منذ السنوات الأولى بين كل من مركز الضبط (الداخلى - الخارجى) والاتجاهات الوالدية ، والثقة المتبادلة . اذ أن أهم المشكلات التى يتعرض لها الفرد فى الطفولة والمراهقة ، فى حياته اليومية التى تحول بينه وبين الصحة النفسية ، هى علاقته بالراشدين ، وعلى وجه الخصوص الآباء والأمهات وما يتبعونه معهم من أساليب فى المعاملة .

وكما هو معروف فى أدبيات علم النفس ان الاتجاهات الوالدية متعددة وقد حدد البحث الحالى على دراسة بعض الاتجاهات الوالدية وهى اتجاه التسلط والتسامح ، والاهمال ، وأثر هذه الاتجاهات فى كل من الثقة المتبادلة ومركز الضبط والتنشئة الاجتماعية تدل فى معناها العام على تلك العمليات التى داعيا ومستحبا للمؤشرات الاجتماعية ، وفى معناها الخاص فهى نتاج العمليات التى يتحول بها الفرد من مجرد كائن عضوى الى شخص اجتماعى ، وذلك من خلال التفاعل بين الطفل والوالدين فى الصغر ، ومع الجماعات المختلفة فيما بعد « يوسف عبد الفتاح محمد سنة ١٩٨٩ ، ص ٢٤٠ » .

ان التراخى فى عملية التنشـئة الاجتماعية والميل الى الاتجاهات اللاسوية قد يؤدى بالفرد الى تجاوز الحدود المرعية ، وكثرة مطالب الأبناء واعتمادهم على الآخرين أى أن الأفراط فى التنشئة الاجتماعية وجمودها

قد يؤدى الى ضعف ثقة الفرد بنفسه ، واعتماده على الآخرين ، فان الافراط والتفريط فى التنشــــئة الاجتمـــاعية يؤديان الى شخصـــية لا ســوية (Danziger K. 1971, p. 22) ومع اجتماع العلماء على أهمية دور الأسرة وأثرها العميق فى تنشئة الأبناء نراهم يحرصون على ابراز أهميتها باعتبارها صاحبة الدور الأول والرئيسى فى عملية التنشئة الاجتماعية المبكرة ، وما تتركه من بصمات واضحة على شخصية الأبناء ، بل يؤكدون على مركزها الجوهرى بالنسبة للطفل نفسه ، فهى نقطة الانطلاق ، وحجر الزاوية فى تطوره ونموه ، وبالتالى يظهر ذلك واضحا على مركز الضبط (الداخلى - الخارجى) للفرد (Locus of control) على الثقة المتبادلة بين الأفراد (Interpersonal Trust) وعلى حد علم الباحث وباستخدام مركز معلومات الأكاديمية الطبية العسكرية يناير سنة ١٩٨٩ ، لم تظهر أبحاث استخدمت المتغيرات الثلاثة السابقة معا • وهى بعض الاتجاهات الوالدية ، والثقة المتبادلة ، والمسئولية عن التحصيل (وهى مركز الضبط الأكاديمى) ، ولذلك فالبحث الحالى يدرس هذه المتغيرات معا ليتعرف على العـــلاقة بينهـــم •

اهميـــة البحث :

البحث الحالى يدرس متغير الثقة المتبادلة والذى لم يسبق أن درس فى البيئة المصرية على حد علم الباحث فى الوقت الذى لدى هذا المتغير تاثير على كثير من أبعاد الشخصية ، وتفاعلاتها مع الآخرين بناء على درجة الثقـــة فيهم ، وقد ثبت من الأبحـــاث فى الخارج انه يتأثر بشـــكل كبير بالاتجاهات الوالدية فى التنشئة الاجتماعية • بالاضافة الى اعداد مقياس للثقة المتبادلة يتفق مع البيئة العربية •

هـــدف البحث :

أولا : اعداد مقياس للثقة المتبادلة بين الأفراد مشتقا من مقياس روتر سنة ١٩٦٧ للثقة المتبادلة •

(Inter Personal Trust Scale J. B. Rotter.)

ثانيا : استخدام المقياس السابق فى دراسة المتغير لدى عينات من طلاب وطالبات كليات التربية فى كل من الفيوم والقاهرة •

ثالثا : مقارنة بين طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القاهرة بالفيوم ، وهى من محافظات الوجه القبلى أقل تطورا ومدنية • ويغلب عليها الطابع الريفى • وبين طـــلاب وطالبات كلية التربية جامعـــة عين شمس وهى

بالقاهرة ، وهى أكثر المحافظات تطورا ومدنية ، متمثلا فيها الطابع الحضارى والحياة الصناعية والمدنية والتجارية • وبها مراكز للاتصال بأنحاء العالم • وذلك فى المقارنة بين أبناء هاتين المحافظتين فى كل من الثقة المتبادلة ، والمسئولية عن التحصيل •

رابعا : دراسة الارتباط بين الضبط (الداخلى ـ الخارجى) متمثلا فى المسئولية عن التحصيل الدراسى ، وبعض الاتجاهات الوالدية فى التنشئة الاجتماعية •

خامسا : دراسة بعض الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالمسئولية عن التحصيل •

سادسا : دراسة المسئولية عن التحصيل وعلاقتها بالثقة المتبادلة بين الأفراد • وهما شقا نظرية روتر للتعليم الاجتماعى •

ويهدف هذا البحث بصفة عامة الى دراسة العلاقة بين بعض الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء ، وكل من مركز الضبط (الداخلى ـ الخارجى) متمثلا فى المسئولية عن التحصيل ، والثقة المتبادلة بين الأفراد • وهما شقا نظرية التعلم الاجتماعى (Social learning theory) ، حيث شهد عقد السبعينات تأكيدا من قبل هذه النظرية على المتغيرات العامة للشخصية • خاصة ان متغير الثقة المتبادلة بين الأفراد لم يجر أى بحث لدراسته على البيئة المصرية ، والباحث الحالى قد اتصل بمؤلف هذه النظرية (Rotter J. P.) بجامعة كننكتكت (University of connecticut) وحصل على المقاييس التى تفيد فى دراسة متغير الثقة المتبادلة • كما سبق ان اتصل بمؤلف هذه النظرية ، وحصل على مقاييس أفادت فى دراسة مركز الضبط (الداخلى ـ الخارجى) (على الديب ١٩٨٥) •

مصطلحات البحث :

ـ **نظرية التعلم الاجتماعى :** قد بدأت نظرية التعلم الاجتماعى تأخذ شكلها الحالى فى أواخر الأربعينات وأوائل الخمسينات ، وقد اعتمد جوليان بى روتر كثيرا على طلابه فى الدراسات العليا من أجل خلق منبر لتجريب الجوانب المختلفة من النظرية أو رفضها أو تعديلها فكانوا يطورون وينتقدون ويقومون الأفكار فى جو من الحرية القائم على ابداء الآراء ، وقد تأثر فيها روتر بآراء كبار علماء عصره ، فقد كانت ارتباطاته الشخصية مع الفرد ادلر ، وكيرت ليفين وجى آر كانتور ارتباطات هامة جدا ظهر تأثير آرائهم على النظرية • اذ حضر روتر عديدا من جلسات ادلر العلاجية واستمع الى

عدد من محاضراته وكفاءاته فى كلية الطب . وعمل مع ليفين . كما ان التأثير الفكرى النابع من اتصالاته مع كانتور يظهر واضحا فى صياغته للنظرية ، فقد ظهر تأثير ليفين البيئى أو المجالى على الطريقة التى صاغ فيها ليفين قضيته الأولى : وهى وحدة البحث ، هى التفاعل بين الفرد وبيئته المعنوية ذات المعنى حيث تبنى روتر وجهة النظر السلوكية « التى تركز على التدعيم أو التعزيز » القائلة بنظرية المجال . وبعض النظريات التى تتناول الشخصية ، وتؤكد على المحددات الداخلية ، والأنا ، والذات والسمات والنماذج ، وغيرها على أساس أنها المتنبىء الرئيسى للسلوك . وعلى أى حال فان الرأى الذى يتبناه روتر فى هذه القضية يقول بان التنبؤ المفيد للسلوك الانسانى ، لا يمكن ان يتم بدون وصف ملائم للبيئة ، أو المواقف الذى يحدث فيها السلوك . معنى هذا ان للبيئة الأسرية التى يعيش فيها الفرد تأثيرا كبيرا على سلوك الفرد ، أى للتنشئة الاجتماعية على سلوك الفرد .

ونظرية روتر للتعلم الاجتماعى ، انما هى نظرية تفاعلية تعتمد اعتمادا كبيرا على كل متغيرات الشخصية والمواقفية (عطية هنا سنة ١٩٨٤ ص ٢٢١) .

ويرى روتر أن نظرية التعلم الاجتماعى تقدم طريقة للنظر الى الأحداث ومنهجا لتفسير العالم ، وبالنسبة لكل منا فان وجهة نظرنا عن الحقيقة تكون ملونة بخبراتنا الخاصة فى الماضى ، وانحيازنا الناجم عن ذلك والذى يمنعنا عن رؤية الأحداث كما هى فى الحقيقة ، وهذا يفسر جزئيا لماذا يوجد هناك الكثير من النظريات والمفاهيم المتنافسة فى علم النفس " (جورج . م . غاذرا ترجمة على حسين حجاج سنة ١٩٨٦ ، ص ٢٠٥) .

٢ ـ وجهة نظر التعلم الاجتماعى : A social learning

ليس من قبيل الصدفة ان محاولة روتر لتفسير السلوك الانسانى توصف بأنها نظرية تعلم اجتماعى . فكلمتا اجتماعى ، وتعلم تدلان على روح موقفه النظرى ، فتأكيده على التعلم يحمل فى طياته الافتراض القائل بأن الكثير من السلوك انما يحدث فى بيئة مليئة بالمعانى ، ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعى مع أفراد المجتمع الآخرين ، فبيئة الإنسان يكون لها معنى ، أو تكتسب مغزى نتيجة للتجربة السابقة ، وبصورة محددة فالفرد يطور القدرة على اقتفاء أثر المكافأة ، وتجنب العقاب فى سياق اجتماعى واسع انها نظرية تعلم اجتماعى لانها تؤكد على الحقيقة القائلة ان أشكال السلوك الأساسية أو الرئيسية يجرى تعلمها فى المواقف الاجتماعية . وهو يضم الأفكار فيها مع الحاجات التى يتطلب ارضاؤها توسط

أشخاص آخرين • « جورج •م غاذدا ترجمة على حسين حجاج ١٩٨٦ ، ص ٢٠٧ » •

٣ ـ وجهـــة الضـــبط :

لقد ارتبط موضوع وجهة الضبط بـ جوليان روتر (Julien Rotter) سنة ١٩٦٦ وجيري فارس ١٩٧٣ (Jerry Phares) فقد قرر فارس ان موضع الضبط الداخلي الخارجي للتعزيز ، يعد توقعا معمما يتصل بالطريقة التي يرى بها الأفراد العلاقة بين سلوكهم وحدوث المكافأة أو العقاب •
(Travers J. F. 1979, p. 80).

٤ ـ المسئولية عن التحصيل :

هو متغير وجهـــة الضبط ، وهو يقتصر على قياس ادراك التلميذ لمسئوليته عن التحصيل وما يرتبط به من مواقف دراسية • وعن أسباب الفشل والنجاح • وهل هي داخلية أم خارجية •

(جابر عبد الحميد ، سليمان الخضري الشيخ ، وحسين الدريني سنة ١٩٨٥ ، ص ١٩٥) •

٥ ـ الثقـــة المتبـــادلة :

هي توقع عام من الفرد ثابت نسبيا تجاه سلوك الآخرين وللأفراد الآخرين الاعتماد عليه Rotter 1967 ، أي أن الثقة هي توقع عام من الفرد تجاه الآخرين وهو ثابت نسبيا • فمن رأى روتر ان التوقع يقود السلوك الذي يبدو مقررا ، وتدرس التوقعات العامة كمجموعة ادراكية يحتمل أن تؤثر في مجموعات مختلفة من الخيارات السلوكية في مجال عريض من مواقف الحياة •

وهناك اختلاف بين الأفراد في درجة الثقة المتبادلة في الآخرين ، والذي يلازم الفرد في المثير البيئي ، أو يحفزه إلى أي استجابة لهذا المثير ، أو هي قياس التوقع العام للفرد والذي تعنيه كلمة « يعبر » سواء كانت شفوية أو تحريرية للفرد الآخر أو لمجموعة يمكن الاعتماد عليه •
(Rotter 1980 p. 1 from Thomas R. McCanne and Erwin J. Lots of 1987, p. 40).

وقد ربط جورتمان وليون سنة ١٩٨٢ بين مفهوم الثقة المتبادلة بين الأفراد بالريبة ، ومفهوم الحذر ، وذلك على أســـاس النظرية الخاصة

بعوامل الادراك الحسى ، والتى تنطوى تحت العمليات الشخصية • وقد انضح لهما أن الأفراد الذين يسجلون درجة ثقة أقل على مقياس الثقة المتبادلة لروتر • قد يكونون بوجــه عام أكثر ريبة من الأفراد الذين يسجلون درجة مرتفعة على مقياس الثقة بين الأفراد ، وان الأفراد الذين يتميزون بدرجة عالية من الثقة المتبادلة أقل ريبة تجاه الآخرين •
Thomas R. McCanne 1987, p. 40.

تســاؤلات البحث :

يجيب البحث على التساؤلات الآتية :

١ ـ هل هناك علاقة بين الاتجاهات الوالدية والثقة المتبادلة •

٢ ـ هل هناك علاقة بين بعض الاتجاهات الوالدية ومركز الضــبط (الداخلى ـ الخارجى) •

٣ ـ هل هناك علاقة بين الثقة المتبادلة ومركز الضبط (الداخلى ـ الخــارجى) •

٤ ـ هل هناك فروق دالة بين مجموعة الطلاب والطالبات من كلية تربية عين شمس بالقاهرة كمدينة حضــارية ، وبين مجموعة الطــلاب والطالبات بكلية تربية الفيوم وطلابها ينتمون الى مناطق ريفية وأقل حضارية ، وذلك فى متغير الثقة المتبادلة •

٥ ـ هل هناك فروق بين مجموعة طلاب القاهرة • ومجموعة طلاب الفيوم وذلك فى الثقة المتبادلة •

٦ ـ هل هناك فروق بين مجموعة طالبات القاهرة ومجموعة طالبات الفيوم وذلك فى الثقة المتبادلة •

٧ ـ هل هناك فروق بين مجموعة البنين من القــاهرة + بنين الفيوم ومجموعة البنات من القاهرة + مجموعة البنات من الفيوم • وذلك فى الثقة المتبادلة •

٨ ـ هل هناك فروق دالة فى الثقة المتبادلة بين الأفراد أصحاب درجات الضبط الداخلى العالى ، وأصحاب الضبط الداخلى المنخفض فى كل المجموعات وذلك فى متغير الثقة المتبادلة •

٩ ـ هل هناك فروق فى الثقة المتبادلة بين الأفراد أصحاب التحكم الخارجى العالى ، وأصحاب التحكم الخارجى فى متغير الثقة المتبادلة •

وقد كان هناك عدد من الدراسات بين مركز الضبط (الداخلى ــ الخارجى) والذى يتمثل فى هذا البحث فى اختبار المسئولية عن التحصيل . والقدرة على الانجاز ، وقد أظهرت النتائج ان داخلى التحكم يبذلون جهدا كبيرا ولديهم قدرة أكبر على مراقبة نتائج سلوكهم ، وهم يشعرون بالفخر والكبرياء بالنتائج الحسنة ، ويشعرون بالخجل من النتائج السيئة ، ولديهم قدرة أكبر على الانجاز الأكاديمى ، بينما الخارجون ذوو احساسات وانفعالات أقل (Phares ١٩) وفى حاجة الى اكتساب خبرات ناجحة مخططا لها كما يفعل الداخلون (Robert P. Vecchla 1981, pp. 199-207)

وفى دراسة ديكت Duccett وولك Wolk ١٩٧٢ عن اعتقاد مركز الضبط (الداخلى ــ الخارجى) فى السلوكيات التى تؤثر على النجاح ، فقد وجد ان الخارجيين يميلون الى أن يظهروا مثابرة أقل فى المهام والأعمال التى يكلفون بها ، بينما الداخلون يظهرون مثابرة أكثر فى هذه المهام ، ويفضل روتر Rotter ، وميلرى Mulry ١٩٦٥) الانجاز فى وجود المهارات أكثر من الانجاز فى ظروف الحظ والصدفة ، وبمراجعة عديد من البحوث فى مركز الضبط (الداخلى ــ الخارجى) والانجاز الأكاديمى ، أوضح ان زيادة الضبط الداخلى يكون مصحوبا بانجاز أكاديمى أكبر ، وذلك فى الدراسات التى ارتبطت بالجنس ، والسن ، والسلالة . فى الشعوب المختلفة ، والمستوى الاقتصادى الاجتماعى ، وقد ظهر ارتباط دال بين التحكم الداخلى والتحصيل الدراسى .
(Maureen J. 1983 p. 419-427)

ولقد أوضحت دراسة صفاء الأعسر ١٩٧٨ بعنوان بعض المتغيرات المرتبطة بالضبط (الداخلى ــ الخارجى) اثبتت أن هناك علاقة دالة موجبة بين الضبط الداخلى والتحصيل الدراسى مستخدما فى ذلك اختبار الضبط (الداخلى ــ الخارجى) للباحثة ودرجات الطلاب فى التحصيل ، وذلك على عينة من الطالبات ممن يدرســـون بمراحل التعليم الجامعى . ولقد أوضحت الدراسة أن هناك فروقا دالة فى متغير مركز الضبط (الداخلى ــ الخارجى) بين القطريات وغير القطريات لصالح القطريات فى الضبط الداخلى ، وان القطريات أكثر توافقا وأكثر تفوقا دراسيا (صفاء الأعسر سنة ١٩٧٨ ، ص ١٨٧) .

أوضحت دراسة على الديب ١٩٨٥ أن الاختلاف بين الأفراد فى مركز الضبط ترجع لمستوى ثقافة الأفراد الأكاديمى ، أى التى تعتمد على اختلاف مستويات المؤهلات الدراسية ، والتى كانت نتائجها : كلما انخفض مستوى مؤهلات الفرد العلمية انخفضت معها درجات التحكم الداخلى (على الديب ١٩٨٥) .

وقد أوضحت دراسة رونالد سباتيلا ، وروس بك والبرت دريرى Ronald M. Sabatelli-Ross Buck and Albert Dreyer سنة ١٩٨٣ وتهدف الى توضيح العلاقة بين مركز الضبط والثقة المتبادلة بين الأفراد · وقدرات الاتصال التحريرى (الغير شفوى) باستخدام مقياس روتر لوجهة الضبط ١٩٦٦ ، ومقياس روتر ١٩٦٧ للثقة المتبادلة ، وقد كانت من نتائج الدراسة انه قد يمكن للأفراد ذوى الثقة المتبادلة العالية اصدار أفضل تفسير للتعبير تحريريا عن الآخرين ، وان هناك أفرادا داخلى الضبط لديهم ثقة متبادلة عالية ، وان هناك أفرادا داخلى الضبط ولكن لديهم ثقة متبادلة منخفضة وهناك أفراد خارجو الضبط لديهم ثقة متبادلة عالية ، وان هناك أيضا أفرادا خارجى الضبط لديهم ثقة متبادلة منخفضة ، وانه قد يصاحب الأفراد داخلى التحكم والثقة المتبادلة المرتفعة أعلى مستوى فى القدرة على التعبير تحريريا ، وان الأفراد ذوى التحكم الخارجى والثقة المتبادلة الضعيفة أقل قدرة على التعبير تحريريا ، وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين توقعات الضبط (الداخلى ـ الخارجى) · والثقة بين الأفراد ولم يكن هناك فروق دالة بين الرجال والاناث فى الثقة المتبادلة · كما لم يكن هناك فروق دالة فى توقعات الضبط (الداخلى ـ الخارجى) بين النساء والرجال ·

(Ronald M. Sabatelli, Ross Buck and Albert Dreyer 1983 p. 399, p. 408).

الدراســـات الســـابقة :

سبق وقد ذكر البــاحث ان على حد معلوماته الواردة من مراكز المعلومات مركز المعلومات الأكاديمية العسكرية الطبية يناير سنة ١٩٨٩ . انه ليس هناك بحث يتضمن الثلاثة متغيرات التالية « الاتجاهات الوالدية ، والثقة المتبادلة ، ومركز الضبط » معبرا عنه بالمسئولية عن التحصيل الدراسى · ولكن هناك دراســات ســابقة عديدة تضمنت اثنين من هذه المتغيرات سواء معا فقط ، أو مضافا اليها متغيرات أخرى ، ونقوم بعرض بعض من هذه الدراسات حسب تاريخ اجرائها ونشرها ·

دراسة هارفى كاتز وروتر سنة ١٩٦٩ : Harvey Katz and Rotter

وتهدف الدراسة الى تحديد اتجاهات الوالدين فى الثقة المتبادلة للأبناء · وفى سبيل هذا الغرض اختار كاتز وروتر (١٠٠) من الطلاب ، «١٠٠» من الطالبات،من طلبة وطالبات الكليات المقيمين فى المساكن الخاصة بهذه الكليات ، والذين اجرى عليهم مقياس الثقة المتبادلة ، وكانوا أعلى من متوسط الطلبة ، أو أقل من المتوســـط فى مقياس الثقة المتبادلة

(الأرباعى الأعلى ، والأرباعى الأدنى) ، وأرسل القائمون بالتجربة مقياس الثقة مباشرة الى آباء ، وأمهات الطلبة راغبين منهم من أن يجيبوا عنه ، وأن يرسلوا ردودهم قبل نهاية عطلة آخر الأسبوع أى قبل أن يعود أبناؤهم الى منازلهم وطلب من الآباء والأمهات أن يجيبوا على هذه المقاييس كل على انفراد ، وبينت نتائج الدراسة · أنه فى كل حالة كان آباء وأمهات الطلبة الأعلى فى الثقة المتبادلة ، كان أبناؤهم أيضا أعلى فى الثقة المتبادلة من آباء وأمهات الطلبة الأدنى فى الثقة المتبادلة ، وذلك على الرغم من ضآلة بعض الفروق ، وكانت الفروق الكبرى والأكثر دلالة هى الفروق بين الآباء والأبنـــاء على نقيض التنبـؤ الذى كان يمكن أن يذكره معظـــم السيكولوجيين الذين يميلون الى التحليل النفسى والذين كان من الممكن ان يتوقعوا دورا أكبر للأمهات ·

ويبدو أن الآباء والأمهات يلعبون أدوارا مختلفة فى تنمية الثقة فى الآخرين لدى أبنـــائهم ، اذ يبدو أن الآباء يلعبــون دورا أكثر تأثيرا نحو الأبناء ، ولكن يبدو انهم أقل تأثيرا فى ثباتهم ، أما الأمهات فيبدو أن تأثيرهن ضئيل ومتساو على الأبناء والبنات معا · ولا ينبغى أن يثير العجب هذا الدور الهام جدا الذى يقوم به الآباء فى التأثير على اتجاهات أبنائهم نحو الثقة فى الآخرين ، فالمتغير الذى يقيسه هذا المقياس يشير الى توقعات الثقة نحو الجماعات الممثلة للمجتمع ، والذين يتصــل بهم الفرد خارج نطاق الأسرة فى معظم الحالات ، ولما كان الأب هو عادة عامل الاتصال الرئيسى بين الأسرة والجماعات الخارجية ، وهو الأكثر انشغالا بتدريب الأبناء الذكور عن البنات ، فاننا نتوقع أن يكون تأثيره على أبنائه الذكور أكبر من تأثيره على أبنائه الاناث ، وتوصى هذه الدراسة بأهمية التعلم المباشر وأهمية الوالدين · كنماذج فى نمو الاتجاهات الأساسية للأطفال وتطويرها ·

Harvey A. Katze and Julian P. Rotter 1969, p. 657.

(من جوليان روتر ترجمة عطية هنـــا سنة ١٩٨٤ ، ص ١١٣ ــ ١١٤) ·

٣ ــ دراسة هامشير ١٩٧٥ : Hemsher

وتهدف هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط ، والثقة المتبادلة لدى الأزواج والزوجات ، وباستخدام مقياس روتر لوجهة الضبط ، ومقياس الثقة المتبادلة لروتر · وقد كانت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين فى مقياس الثقة بين الأشخاص ، وكانت العلاقه موجبة بين مركز الضبط الداخلى والثقة المتبادلة لدى الاناث ، والذكور وقد تكونت أربع مجموعات :

Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

١ ـ مجموعة يتصفون بالتحكم الداخلى والثقة المتبادلة المرتفعة .
٢ ـ مجموعة يتصفون بالتحكم الداخلى والثقة المتبادلة المنخفضة .
٣ ـ مجموعة يتصفون بالتحكم الخارجى والثقة المتبادلة المرتفعة .
٤ ـ مجموعة يتصفون بالتحكم الخارجى والثقة المتبادلة المنخفضة .

Hamsher J. Geller J. & Rotter J. 1975, 9, 210-215.

٣ ـ دراسة دونلد لى بابنذير ١٩٧٦ : Bubenzer, Donald Lee

وتهدف هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين طريقتين تعليميين ومتغيرات المتعلم للمعلومات المعرفية ، ومركز التحكم والثقة المتبادلة والدجماتية فى اتباع برنامجين علاجيين تتفاوت فيهما زمن الحصة الدراسية فى مقابل مواقف تعليمية تجريبية لها تأثيرات مختلفة على عينة البحث وتأثيرات العلاج تقاس بواسطة مقياس روتر (الداخلى ـ الخارجى) . ومقياس Rokeacl النمطى ومقياس Rotter للثقة المتبادلة ١٩٦٧ وعينة الدراسة تكونت من ٧٠ طالبا قسمت على مجموعات البرنامج . وتعتمد طريقة التدريس للمجموعة الأولى على العلاقات الانسانية والمناقشات الجماعية وتركز على النمو الشخصى والتعلم الذاتى لأفراد المجموعة ، وأمام المجموعة الثانية وعددها ٣٥ طالبا فقد استخدموا أفلاما تعليمية فى الشرح للموضوعات المختلفة ، وقد كانت نتائج هذه الدراسة فى اظهار تغير فى المتوسط الحسابى لدرجات العينات محل الدراسة فى مركز التحكم والثقة المتبادلة ومقياس روكش Rokeach النمطى ، الا انها لم تصل الى مستوى الدلالة . (Bubenzer, Donald Lee 1976)

٤ ـ دراسة ماك جيرتى مايورين سنة ١٩٧٦ : McGarty, Maureen

وتهدف هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين تطابق أدوار الجنس (الذكور ـ والاناث) ، ووجهة الضبط (الداخلى ـ الخارجى) . والثقة المتبادلة ، على تغيرات آراء طالبات الكليات المختلفة ، واكتساب العلاقة بين تطابق أدوار الجنس ومركز الضبط والثقة المتبادلة بين الافراد ، وذلك على عينة قدرها ٢٦٥ من الطالبات وقد افترض الباحث ان هناك علاقة سالبة بين الثقة المتبادلة ووجهة الضبط الخارجية ، وان هناك علاقة موجبة بين الثقة المتبادلة والانوثة ، كما انه افترض ان أصحاب وجهة الضبط الخارجية لا يتمتعون بثقة متبادلة عالية . وقد استخدم كل من مقياس وجهة الضبط (الداخلى ـ الخارجى) روتر سنة ١٩٦٦ ، ومقياس الثقة المتبادلة بين الأفراد روتر ١٩٦٧ ، ومقياس الانوثة جوخ ١٩٦٥ Gough . وقد كان من نتائج الدراسة التى تهم البحث الحالى ان الأشخاص ذوى

سمات الضبط الخارجي يســـلكون سلوكا أقل مما يتوقع من الثقة المتبـــادلة . (McGarty, Maureen, 1976. p. 2514.

٥ ـ دراسة وليم جوزيف وبرتي سنة ١٩٧٨ :
Doherty William Joseph

وتهدف هذه الدراسة الى التعرف على مركز الضبط والثقة المتبادلة وعلاقتهما بالســـلوك التأكيدى أو الاصرارى فى الأزواج حديثى الحياة الزوجية وهى تدرس العلاقة بين اثنين من المتغيرات المتعلقة ، بالشخصية ، وهما الثقـــة المتبادلة بين الأفراد ومركز الضبط (الداخلى ـ الخارجى) وذلك بين مظهرين من العلاقات الزوجية وهما السلوك الاصرارى (أى اصرار كل من الزوج والزوجة فى القيام بأدوارهما) ، وكثرة الشكاوى فى هذه العلاقات الزوجية ، وكانت افتراضات الدراسة ، ان هناك توقعات أكثر تدخلا لوجهة الضبط لأى من الشريكين لها علاقة بمستوى التفاعل بين الزوجين التأكيدى أو الاصرارى · على دور كل منهما ، وان الأزواج الذين يتميزون بالضبط الخارجى والثقـــة المتبادلة على مستوى مرتفع ، أقل اصرارا على حقوقهم فى كل تعاملهم مع شريكهم الآخر · وذلك عن الأزواج ذوى الضبط الخارجى وثقة متبادلة ضعيفة ، وان الثقة الضعيفة فى كلا الشريكين (الزوج والزوجة) متعلقة بشـــكاوى « نقص الحب » بين الشريكين ، ولقد اختيرت العينة من ٨٦ زيجات تمت خلال سنة واحدة ، وباستخدام كل من مقياس وجهة الضبط روتر ١٩٦٦ ، ومقياس روتر للثقة المتبادلة ١٩٦٧ ، ومقيـــاس عدم القدرة على التكيف فى الزواج ولتس Wallace ، ومقياس افتقاد الحب لريدر Ryder ولقد كانت نتائج هذه الدراســـة التى تهم البحث الحالى : انه ليس لجوهر مركز الضبط والثقة المتبادلة علاقة بارزة بالتأكيد الذاتى فى العلاقات الزوجية ، وان هناك أفرادا يتميزون بالضبط الداخلى ، وثقة متبادلة منخفضة ، وأفرادا يتميزون بضبط داخلى وثقـــة متبادلة مرتفعة وأفرادا يتميزون بالضبط الخارجى ومستوى من الثقة المتبادلة المرتفعـــة وأفرادا يتميزون بالضبط الخارجى ومستوى من الثقة المتبادلة المنخفضة وقد فسرت النتائج فى ضوء نظرية Rotter ١٩٥٤ للتعـــلم الاجتمـــاعى Doherty, William Joseph 1978, 213.

٦ ـ دراسة جان ميردث بريرا سنة ١٩٧٨ Pereira, Meredith Jane

وتهدف هذه الدراسة الى التعرف على مدى تأثير الايحاء بالثقة المتبادلة ومركز الضبط (الداخلى ـ الخارجى) ١٩٦٦ لروتر Rotter ، ومقياس

الثقة المتبادلة ١٩٦٧ لروتر ، وذلك على ٨٠ من طالبات الكلية ، وقد اقيمت هذه الدراسة للتأكد من نتائج دراسة أسترن وبيررا سنة ١٩٧٧ Austrin and Pereira ، وقيــاس الثقة المتبــادلة بين الأفراد روبرت وتالجين سنة ١٩٧٣ Roberts and Tellegen · وقد أوضحت نتائج الدراسة ان هناك تفاعلا وتجاوبا بين مركز الضبط (الداخلى ـ الخارجى) وحالة المجرب ، وان هناك علاقة بين الثقة المتبادلة بين الأفراد · وبين درجــة الايحاء العالية ، أى أنه كلما كان الفرد لديه ثقة فى الآخــرين ازداد عرضة للتأثير الايحائى ، وأوضحت النتائج أيضا أن حالة الفرد الذى يجرى عليه الايحاء يكون ذا تأثير حســـاس بالايحاء للظواهر الخارجية (وجهة الضبط الخارجية) وليست وجهة الضبط الداخلية ·
Pereira, Meredith Jane, 1978, p. 1494.

٧ ـ دراسة جون ديفلومر سنة ١٩٨٢ : De Plumeri John

والهدف من هذه الدراسة التعرف على اثر وجهة الضبط (الداخلى ـ الخارجى) والثقة المتبـــادلة بين الأفراد على النمو الخلقى للمدرسين والمدرسات ، وذلك على عينة كلية قدرها ٧٧ من المدرسين والمدرسات منهم ٣٣ من المدرسين ، ٤٦ من المدرسات بمتوسط أعمار ٣٥ عاما ، وباستخدام مقياس روتر للثقة المتبادلة ١٩٦٧ ، ومقياس وجهة الضبط روتر سنة ١٩٦٦ ، وقد كانت نتائج الدراســـة ان هناك علاقة بين وجهة الضبط الداخلية والنمو الأخلاقى ، وان هناك علاقة بين الثقة المتبادلة العالية وبين النمو الأخلاقى وانه يمكن التنبؤ بان الثقة المتبادلة المرتفعة ومركز الضبط الداخلى يؤديان الى النضج والنمو الأخلاقى · وهذا يتفق مع ادبيات علم النفس على أساس أن وجهة الضبط والثقة المتبادلة ، اسسها فى التطور الأخــلاقى · De Fluneri, John, 1982, 101 pp.

٨ ـ دراسة ساباتل رونالد سنة ١٩٨٣ : Ronald M. Sabatelli

وتهدف الى دراسة مركز الضبط والثقة المتبادلة بين الأفراد والدقة فى الاتصال غير اللفظى ، وقصد بالاتصال غير اللفظى تعبيرات الوجه ودقة الأرسال دون استخدام الاتصال اللفظى ، واستخدام ٤٨ زوجا ، من الأزواج والزوجات ، وقد أســفرت النتائج باســتخدام مقياس مركز الضــــبط (الداخلى ـ الخارجى) ١٩٦٦ لروتر ومقياس الثقة المتبادلة لروتر سنة ١٩٦٧ ، ان الأفراد الذين تميزوا بالضبط الداخلى كان لديهم مهارات غير لفظية أفضل من الذين يتصفون بالضبط الخارجى ، إن الأفراد الذين يتمتعون بثقة متبادلة عالية افضل فى فهم التعبيرات الغير لفظية للآخرين ، وان الأفراد الذين يتصــــفون بالضبط الداخلى والثقة المتبادله العالية

يتصفون بأعلى مستوى من قدرات التمييز أو التعرف ، وهذه مستويات معرفية فى اكتساب المفاهيم ، وان الأفراد الذين يتميزون بالتحكم الخارجى والثقة المتبادلة المنخفضة ينالون أدنى مستوى من قدرات التميز والتعرف ، وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة بين مركز الضبط والثقة المتبادلة ، وان هناك اختلافا بين الرجال والاناث فى درجات الضبط الداخلى والثقة المتبادلة لصالح النساء ، وذلك باستخدام المقاييس المذكورة ·

Ronald M. Sabatelli 1983, p. 399.

٩ ـ دراسة فرانك جوردون ليستور سنة ١٩٨٤ :

Frank, Godon Leste

وتهدف هذه الدراسة الى التعرف على وجهة الضبط والثقة المتبادلة بين الأفراد فى حالة وجود قصور فى التغذية الراجعة متوقعة أثر الوقت « الزمن » على المهارة وفرص المصادفة أو الصـــدفة ، ومن أهداف هذه الدراسة أيضا اختبار فرضية استنتاج السلوك من نظرية التعلم الاجتماعى وذلك باستخدام مقياس روتر للضبط (الداخلى ـ الخارجى) سنة ١٩٦٦ ومقياس روتر للثقة المتبادلة ١٩٦٧ بالاضافة الى مقياس للذكاء · وتكونت العينة من ١٢٠ من طلبة الكلية ٦٠ ذكور ، ٦٠ من الاناث وقد افترضت الدراسة ان الخارجيين اقل فى درجة الثقة المتبادلة ، وأقل فى المثابرة ومن المعروف أن المثابرة عنصر من عناصر وجهة الضبط الداخلى . وقد حلل سلوك الخارجيين فى ضـــوء نتائج القدرة على الإنجاز ، والحظ والصدفة وتأثيرها على سلوكهم وكانت نتائج الدراسة ، ان الداخليين مخلصين فى تكريس وقت اطول فى المثابرة والاجابة حينمـــا يعطى لهم الاختبار ، ومقاومون لفكرة الحظ والصدفة ، أما الخارجيون على النقيض مباشرة من فكرة المثابرة وبذل الجهد ، ويفضلون تعلم مهارات معززة فوريا ، ويركزون على دور الحظ والصدفة فى انجازهم وقد اتضح من الدراسة انه ليس هناك فروق فى وجهة الضبط بين الذكور والاناث بالاضافة الى أنه ليس هناك علاقة بين الثقة المتبادلة ووجهة الضبط ·

Franke, Gordon Lester 1984, 393, p.p.

١٠ ـ دراسة بيرل كارلن سنة ١٩٨٥ : Perla, Carolyn

وتهدف الى دراسة الضبط (الداخلى ـ الخارجى) والثقة المتبادلة بين الافراد · وتنبؤ السلوك التعاونى بين الزوجين ، وذلك على عينة من ٦٠ من الازواج وزوجاتهم ، وذلك باستخدام كل من مقياس روتر سنة ١٩٦٦ لمركز الضبط ، ومقياس روتر للثقة المتبادلة سنة ١٩٦٧ ·

Interpersonal Trust Scale

وذلك في دراسة حول الشخصية ، رغبة من ان تستخدم لتشخيص ومعالجة سلوك الزوجين ، فى شكل مناقشة تعاونية ، وباستخدام التحليل العاملى بطريقة الفاريمكس وبالتعرف على مردود كل من الزوج والزوجة فى « الضبط الداخلى ، والثقة المتبادلة » · « وتنبؤ تفاعل المتغيرين » الثقة المتبادلة ووجهة الضبط أوضحت النتائج : لم تكن هناك فروق دالة بين مركز الضبط لدى الأزواج ، ومركز الضبط لدى الزوجات · ولم تكن هناك فروق دالة فى الثقة المتبادلة بين الأزواج والزوجات ، وليس هناك علاقة بين الثقة المتبادلة ومركز الضبط (الداخلى ـ الخارجى) ·

Perla, Carolyn, 1985, 116-pp.

١١ ـ دراسة جويس فلين كوتكفيلد سنة ١٩٨٦ :

Gutchfield, Joyce Flane P.

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الانتـاج العادى أو التحصيل الدراسى لمجموعة من طلاب كلية التمريض ، مقسمين حسب مركز الضبط والثقة المتبادلة ، وبالنسبة لمتغير مركز الضبط فان الدرجات المنخفضة تعبر على الاعتقاد العام ان الشخص له سيطرة على أحداث الحياة يمكن أن يطلق عليه ذوى الضبط الداخلى ، فى حين ان الدرجات المرتفعة كانت تعكس مفاهيم فى أن القوى الخارجية مثل الحظ والصدفة ، ومساعدة الغير من الأقوياء كانت لها سيطرة على الموقف ·

وان الثقة المتبادلة بين الافراد تشير الى توقعات الأفراد فى ان الاخرين سوف يحترمون وعودهم الشفهية والمكتوبة ، هذا بالاضافة الى متغير الانتاج العلمى ، ويعرف بانه كم الانتاج العلمى خلال الثلاث سنوات الاخيرة وايضا قيمة الجوائز الناتجة عن نتائج البحث العلمى · وخصائص الوظائف العميقة المنتقاة حيث كانت توضع فى الاعتبار كمؤثرات محتملة فى الانتاج العلمى ·

واستخدم مقياس مركز الضبط سنة ١٦٦٦ لروتر ، ومقياس الثقة المتبادلة سنة ١٩٦٧ لروتر واستبيان للانتاج العامى ، عن ثلاث سنوات ماضية لتاريخ البحث ، وقد كان من نتائج الدراسة ، انه لم تكن هناك علاقة بين الثقة المتبادلة ومركز الضبط (الداخلى ـ الخارجى) [illegible] علاقة بين مركز الضبط الداخلى والانتاج العادى ولم يكن هناك علاقة بين الثقة المتبادلة العالية والمنخفضة والانتاج العلمى ·

Crutchfield, Joyce Flane p. 1987 p. 262-A.

١٢ – دراسة توماس ماكين سنة ١٩٨٧ : Thomas R. McCanne

وتهدف هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط (الداخلى – الخارجى) والثقـة بين الأفراد ، والاستجابة التلقـائية الاوتوماتيكية ، ويقصد بالاستجابة التلقائية الاوتوماتيكية نقصان أو زيادة أو ثبات معدلات ضربات القلب نتيجة مواقف مثيرة من البيئة ومن المقاييس التى استخدمت فى هذه الدراسة مقياس روتر للضبط الداخلى الخارجى « ومقياس روتر للثقة المتبادلة ، وقد كانت نتيجة الدراسة أنه ليس هناك فروق بين الأفراد الذين يتميزون بالضبط الخارجى والثقة المتبادلة وبين الأفراد فى الادراك الحسى . Thomas R. McCanne 1987 p. 40.

تعليق على الدراسـات السـابقة :

تبين من هذا العرض للدراسات السابقة :

ان الآباء والأمهات الأعلى فى الثقـة المتبـادلة يكون أبناؤهم أعلى فى الثقـة المتبـادلة ، وان الجـو الأسرى العـام يتميز بالدفء العـائلى والديمقراطية والتسامح . يزيد من درجة الضبط الداخلى والثقة المتبادلة وان الأبـاء لهم تأثير أكبر فى الثقة المتبـادلة على البنين ، أكثر من تأثير الامهـات فى الثقة المتبـادلة على البنـات Harvey Katz and Rotter ١٩٦٩ . وقد أوضحت بعض الدراسـات وجود فروق بين الجنسين فى الثقة المتبـادلة هـامشير Hamsher ١٩٧٥ ، وقد كانت هنـاك بعض الدراسات لم يتضح بها علاقة مركز الضبط والثقة المتبادلة Bubenzer سنة ١٩٧٥ ، وأوضحت دراسات أخرى ان الأفراد ذوى سمات الضبط الخارجى يسلكون أقل مما يتوقع من الثقة المتبادلة ماك جيرتى McGarty وأوضحت بعض الدراسات أن هناك فروقا بين الذكور والاناث فى توقعات مركز الضبط الداخـلى الأعلى للنساء ومركز الضبط الداخـلى للرجال ، رونالد ١٩٨٣ . Roneld M. Sabatelli

وقد بين أن هناك أفرادا يتصفون بالضبط الداخلى والثقـة المرتفعة فى الآخرين ، وهناك أفراد يتصفون بالضبط الداخلى والثقة المنخفضة فى الآخرين ، وأن هناك أفرادا يتصفون بالضبط الخارجى والثقة المرتفعة فى الآخرين ، وأن هنـاك أفرادا يتصفون بالضبط الخارجى والثقة المنخفضة فى الآخرين ، هاليرش ١٩٧٤ Hdelercich ، وقد عرفت الدراسـات السابقة الثقة المتبادلة بأنها توقع عام ثابت نسبيا من الفرد تجاه سلوك الآخرين ، الاعتماد عليه شفاهة – أو كتابة وقد تبين من بعض الدراسات

أن هناك علاقة سالبة بين الضبط الخارجي ، والثقة المتبادلة وان الأشخاص ذوي الضبط الخارجي يسلكون أقل مما يتوقع في الثقة المتبادلة ·

ماك جيرتي سنة ١٩٧٦ McGarty, Meureen » ، وأنه كلما كان الفرد لديه ثقـــة في الآخرين ازداد عرضـــه للتأثير الايحائي حيث أن هناك علاقة بين الثقة المتبادلة ، ودرجة الايحاء » جون ميردث بيريرا سنة ١٩٧٨ Perira Meredith وان الفرد الذي يجري عليه الايحاءيكون ذا تأثير حســـاس بالايحاء للظواهر الخارجية » وجهة الضـــبط الخارجي » وليست وجهة الضبط الداخلية ، وقد بينت دراسة جون ديفليومر ١٩٨٢ Deflümer, John ان هناك علاقة بين الضبط الداخلي ، ودرجة الثقة العالية بين الأفراد والنمو الأخلاقي ، وانه يمكن التنبؤ بأن الثقة المبادله المرتفعة ومركز الضبط الداخلي يؤديان الى النضج والنمو الأخلاقي · وهذا يتفق مع أدبيات علم النفس على أن وجهة الضبط والثقة المتبادلة اسهما في التطور الأخلاقي ، وقد أثبتت دراسة رونالد سباتلي (Ronald M. Sabatelli) ١٩٨٣ عن عـدم وجود علاقـة بين الثقة المتبـادلة ومركز الضبط ، وان هنـاك اختـــلافا بين الرجال والنساء في درجات التحكم الداخلي والثقة المتبـادلة لصـالح النســاء ، وان ذوي الضبط الخارجي يتصـــفون بانخفاض في درجات الثقة المتبـادلة ويفضلون تعلم مهارات معززة فوريا ، ويركزون على دور الحظ والصدفة ومساعدة الأخرين من الأقوياء فرانك جوردن ليستور ١٩٨٤ دراسة (Frank Gordon Lester)

ويتضح من هذه الدراسة ان هناك اختلافات في نتائج الأبحـاث المختلفة فمنها ما يؤيد العلاقات · ومنها ما ينفي هذه العلاقات ·

خطوات البحث وإجراءاته :

١ ــ عينة البحث ·

٢ ــ الاختبارات المستخدمة في الدراسة ·

٣ ــ نتائج البحث ·

١ ــ عينة البحث تتكون من ٢٢٩ طالبا وطالبة من كليتي التربيـه الفيوم وتربية عين شمس ، والعينة موزعة كالآتي : ٧٢ طالب من تربية الفيـوم ، ٥٧ طالبة من تربية الفيـوم ، ٢٧ طالبا من تربية عين شمس ، ٧٣ طالبة من تربية عين شمس بالسـنة الثالثة والرابعـة من الشـعب العلمية والأدبية ·

الاختبارات المستخدمة :

١ ـ اختبار الاتجاهات الوالدية (علي الديب ١٩٨١) ٠

ويتكون هذا الاختبار من ثلاثة أبعاد وهي بعد الاهمال ـ والتسامح والتسلط ويتميز بصدق وثبات عاليين ٠

٢ ـ اختبـــار المسئولية عن التحصـــيل وهو من تأليف كرتدال ١٩٨٥ ، ومن اعداد جابر عبد الحميد جابر ، وسليمان الخضرى الشيخ ٠ وهو يقيس مركز الضبط الأكاديمي ، ومدى شعور الطالب بمسئوليته عن النجاح والفشل ، وأيضا مدى شعوره بأن الحظ والصدفة ومساعدة الغير من الأقوياء عن نجاحه أو فشله وبتجربته على عينة طلابية من ثلاثين طالبا، وطالبة ، فقد كان ثباته = ٧٨٣ر ، وصدقه ٧٦٢ر وذلك باستخدام الصدق التلازمي مع اختيار مركز الضبط للباحث ١٩٨٥ ٠

٣ ـ اختبار الثقة المتبادلة بين الأفراد :

وهو من اعداد روتر ١٩٦٧ وقد أعده الباحث الحالي الى العربية وهو مكون من أربعين عبارة تقيس مدى الثقة بين الأفراد منها ١٥ عبارة ايجابية، ١٢ عبارة معكوسة ، ١٣ عبارة ليس عليها درجات موضح أمام العبارات الايجابية حرف R ، وهي ١٢ عبارة معكوسة وموضح أمام العبارات حرف F والعبارات الإيجابية تأخذ الموافقة تماما في التصحيح خمس درجات، أما العارات المعكوسة فتأخذ الموافقة تماما درجة واحدة أما الثلاث عشرة عبـــارة والتي ليس أمامها أحرف تعتبر عبـــارات مالئة أي ليس عليها درجات ٠

ثبات الاختبار : باستخدام اعادة الإختبار = ٧٣٥ر ٠

صدق الاختبـــار :

وقد استعان الباحث الحالي بأستاذين في اللغة الانجليزية أحدهما ترجم الاختبـــار من الانجليزية الى العربية ، والآخر ترجم الاختبـــار من العربية الى الانجليزية ٠ وقد اتفق على الخلافات اللغوية حتى استقر الرأى والتحكيم على الوضع الحالي ٠

وقد أجاب عشرون من طلبة اللغة الإنجليزية من السنة الرابعة بكلية التربية على الاختبار الأصلي باللغة الانجليزية ، وأجاب عشرون من طلبة

السنة الرابعة على الاختبار المعد باللغة العربية وقد كان معامل الارتباط بين اجابة المجموعتين من الطلاب = ٨٦٥ر •

صدق الاختبار : ـ استخدم الباحث الصدق المنطقى وصدق التحكيم ـ وقد استعان بعشرة من المحكمين من أساتذة علم النفس ، وقد أخذت العبارات بوضعها الحالى بين ٨٠٪ ، ١٠٠٪ موافقة •

نتائج البحث وتفسيرها

سوف تكون افتراضات الحث صفرية ، والسبب فى ذلك هو الآتى :

١ ـ ان هناك اختلافا فى نتائج الدراسات السابقة •

٢ ـ ان متغير الثقة المتبادلة Interpersonal Trust ـ متغير جديد يستخدم لأول مرة فى البيئة المصرية •

٣ ـ ان متغيرات بعض الاتجاهات الوالدية ، والثقة المتبادلة ، ووجهة الضبط على حد علم الباحث لم تستخدم محليا او عالميا ••• مركز معلومات الأكاديمية الطبية العسكرية يناير ١٩٨٩ •

٤ ـ انه اذا كان أحد متغيرين من هذه المتغيرات قد أعطى نتائج فى بعض الدراسات الأجنبية ، فانه قد يختلف فى البيئة المصرية باختلاف أيديولوجية المجتمع المصرى عن المجتمعات الأجنبية الأخرى •

الفرض الأول :

ليس هناك علاقة دالة بين الثقة المتبادلة ، واتجاه التسلط فى التنشئة الاجتماعية الوالدية (الأب ـ الأم) ••

(أ) وللتحقق من صحة هذا الفرض : تبين من مصفوفة معاملات الارتباط للعينات $ن_1$ ، $ن_2$ ، $ن_3$ ، $ن_4$ ، ن الكلية ، جداول رقم ١ ، ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، انه ليس هناك علاقة دالة بين تسلط الأب كاتجاه فى التنشئة الاجتماعية والثقة المتبادلة ، وانه ليس هناك علاقة بين تسلط الأم كاتجاه فى التنشئة الاجتماعية والثقة المتبادلة لدى الأبناء •

(ب) وبالنسبة لنتائج التحليل العاملى ، من الجدول رقم ٢ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، بعد تدوير العوامل بطريقة الفاريمكس ، وقد اختصرت التسعة متغيرات وهى التحكم الخارجى ، والتحكم الداخلى ، والثقة

المتبادلة ، وتسامح الأم ، واهمال الأم ، وتسلط الأم ، وتسامح الأب ، واهمال الأب ، وتسلط الأب الى أربعة عوامل . الجداول سالفة الذكر فى العينات ن١ ، ن٢ ، ن٣ ، ن٤ ، ن الكلية . تبين من هذه الجداول انه لم يحدث تشبع بين اتجـاه التسلط (الأب ــ الأم) فى التنشئة الاجتماعية وبين الثقة المتبادلة للأبناء . وبذلك يتحقق الفرض الأول ، وهو انه ليس هناك علاقة بين اتجاه التسلط فى التنشئة الاجتماعية للوالدين وبين الثقة المتبادلة لدى الأبناء .

٢ ــ الفرض الثـانى :

ليس هناك علاقة دالة بين الثقة المتبادلة واتجاه الاهمال فى التنشئة الاجتماعية للوالدين (الأب ــ الأم) .

(أ) وللتحقق من صـحة هذا الفرض تبين من مصفوفة معـاملات الارتبـاط ن١ ، ن٢ ، ن٣ ، ن٤ ، ن الكلية ، جداول رقـم ١ ، ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩ انه ليس هنـاك علاقة دالة بين اهمال الأب كاتجاه فى التنشـئة الاجتماعية للأبناء والثقة المتبادلة بين الأفراد لدى الأبناء ، وانه ليس هناك علاقة بين اهمال الأم كاتجاه فى التنشئة الاجتماعية للأبناء والثقة المتبادلة بين الأفراد لدى الأبناء .

(ب) وبالنسبة لنتائج التحليل العاملى فى الجدول رقم ٢ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، يوضح العـامل الرابع بالجدول رقم « ٢ » تشبع الثقة المتبادلة ٨٨٢ر مع اهمال الأب ٤٣٤ر ، وذلك قد يكون نتيجة نظر الآباء الى ترك الأبناء يديرون أمورهم برغبة تحملهم المسئولية، وينظر لها الأبناء على أنه نوع من الاهمال، ومن كثرة تعاملهم مع الأخرين مباشرة يستطيعون أن يكونوا توقعا عاما ، وأيضا تشبع العامل الرابع بالجدول رقم « ٤ » حيث تشبعت الثقة المتبادلة بين الأفراد ٨٩٢ر . مع اهمال الأم ٣٨٣ر ، وذلك قد يكون نفس التحليل السابق لاهمال الأب ، وهى نظر الوالدين الى ترك الأبناء يديرون أمورهم رغبـة فى تحملهم المسئولية ، وينظر لها الأبناء على أنها نوع من الاهمال ، وقد تكرر ذلك فى الجدول رقم (٦) ، ع٤ أو العامل الرابع ، والجدول رقم (٨) العامل الرابع والجدول رقم (١٠) العامل الرابع وبذلك لا يتحقق الفرض .

الفرض الثالث :

ليس هناك علاقة بين الثقة المتبادلة بين الأفراد ، واتجاه التسامح فى التنشئة الاجتماعية للوالدين (الأب ــ الأم) .

وللتحقق من هذا الفرض استخدام الباحث جداول التحليل العاملي للعينات الفرعية، والعينة الكلية ، وذلك بعد التدوير بطريقة الفاريمكس، وقد اتضح من جدول التحليل العاملي رقم ٢ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ انه قد تشبعت الثقة المتبادلة بين الأفراد ، وتسامح الوالدين . ويعبر عن ذلك الجدول رقم « ٢ » العامل الرابع فقد تشبعت الثقة المتبادلة ٨٢٢ر٠ ، مع تسامح الأب ٣٥٧ر ، وفي الجدول رقم « ٤ » العامل الرابع الثقة المتبادلة ٨٩٢ر٠ ، مع تسامح الأب ٣٥٦ر ، وفي الجدول رقم « ٨ » العامل الرابع تشبعت الثقة المتبادلة ٨٥٥ر مع تسامح الأم ٣٢٦ر ، وهذه النتيجة توضح عدم صحة الفرض ، في الوقت نفسه تؤكد أن هناك ارتباطا بين اتجاه التسامح في التنشئة الاجتماعية والثقة المتبادلة بين الأفراد .

الفـرض الرابع :

ليس هناك ارتباط بين الثقة المتبـادلة بين الأفراد ووجهة الضبط الداخلي ـ الخارجي .

(أ) وللتحقق من هذا الفرض استخدام البـاحث مصفوفات معامل الارتبـاط وذلك في ن١ ، ن٢ ، ن٣ ، ن٤ ، ن الكلية في الجداول رقـم ١ ، ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩ تبين انه ليس هناك علاقة دالة بين الضبط الداخلي ، والثقة المتبادلة وأيضا ليس هناك علاقة دالة بين الضبط الداخلي والثقة المتبادلة .

(ب) وبالنسبة لتحقيق الفرض عن طريق التحليل العاملي . فلم تتشبع الثقة المتبادلة على وجه الضبط (الداخلي ـ الخارجي) في جميع العوامل بالجداول رقم ٢ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ سوى العامل الأول ع ١ في الجدول رقم « ٦ » حيث تشبعت الثقـة المتبادلة ٤١٥ر٠ مع التحـكم الخارجي . وهذه النتيجة تؤكد عدم وجود علاقـة بين الثقة المتبـادلة ووجهة الضبط الداخلي ، وهذا يتفق مع بحث بيرل كارلن سنة ١٩٨٥، ويتفق أيضا مع بحث رونالدم ساباتل سنة ١٩٨٣ .

حيث أوضح انه ليس هناك علاقة بين مركز الضبط والثقة المتبادلة بين الأفراد وتختلف هذه النتيجـة مع بحث ديفـليمر De Flumeri ١٩٨٢ الذى يوضح أن هناك علاقة بين الضبط الداخلي ـ الخارجي والثقة المتبادلة .

جدول رقم (١) : يوضح مصفوفة معامل الارتباط بين المتغيرات التسع
وذلك فى ن١ = ٧٢ من طلاب التربية بالفيوم ن١ = ٧٢
مستوى الدلالة عند ٠٥ر = ٢٣٣ ، عند ٠١ر = ٣٠٢

الرقم	اسم المتغير	تسلط الأب	اهمال الأب	تسامح الأب	تسلط الأم	أهمال الأم	تسامح الأم	الثقة المتبادلة	التحكم الداخلى	الخارجى
١	التحكم الخارجى									١ر٠٠٠
٢	التحكم الداخلى								١ر٠٠٠	ر٨٣٤-
٣	الثقة المتبادلة							١ر٠٠٠	ر٢٨٢	ر٢١٣
٤	تسلط لأم						١ر٠٠٠	ر١٨٣	ر١٥٥	ر١٧٢-
٥	اهمال الام					١ر٠٠٠	ر٥٢٦	ر٠٢٧	ر٠٢١-	ر٠٤٩
٦	تسلط الأم				١ر٠٠٠	ر١٠٣	ر١١١-	ر١٠٢-	ر١٢٧-	ر١٤٧
٧	تسامح الأب			١ر٠٠٠	ر١٥٠-	ر٣٨٥-	ر٧١٥	ر١٩٢	ر١١٥	ر١٠٩-
٨	اهمال الأب		١ر٠٠٠	ر٤٠٣	ر١٣٦	ر٦٣٤	ر٥٠٠-	ر٢١٥	ر٠٨٥-	ر١٥٤
٩	تسلط الأب	١ر٠٠٠	ر٢٢٩	ر٢٨٠-	ر٧٢٤	ر١٦٩	ر١٠٦-	ر٠٠٠	ر١٥٠-	ر٢٢٤

جدول رقم (٢) يوضح نتائج التحليل العاملى ، وتشبع المتغيرات التسعة الى أربعة عوامل للمجموعة الأولى طلبة التربية بالفيوم وذلك بعد التدوير بطريقة الفاريمكس ن١ = ٧٢ حيث التشبعات عند ٣ر٠

الرقم	اسم المتغير	ع ١ التسامح	ع ٢ مركز الضبط	ع ٣ التسلط	ع ٤ الثقة الناشئة من التسامح
١	التحكم الخارجى	—	٩٤٧ر	—	—
٢	التحكم الداخلى	—	-٩٤٢ر	—	—
٣	الثقة المتبادلة	—	—	—	٨٨٢ر٠
٤	تسامح الأم	٨٦١ر٠	—	—	—
٥	اهمال الأم	-٧٩٠ر٠	—	—	—
٦	تسلط الأم	—	—	٩٢٣ر٠	—
٧	تسامح الأب	٧٦٧ر٠	—	—	٣٥٧ر
٨	اهمال الأب	-٧٦٧ر	—	—	٤٣٤ر
٩	تسلط الأب	—	—	٩١٤ر	—

جدول رقم (٤) يوضح نتائج التحليل العاملى وتشبع المتغيرات التسعة وذلك فى العينة رقم « ٢ » ن = ٥٧ ، الدلالة عند ٥ر٠ = ٣١٣ ، ٠٢ر = ٣٥٤ طالبات كلية التربية بالفيوم .

الرقم	اسم المتغير	تسلط الأب	اهمال الأب	تسامح الأب	تسلط الأم	اهمال الأم	تسامح الأم	الثقة المتبادلة	التحكم الداخلى	التحكم الخارجى
١	التحكم الخارجى									٠٠٠ر١
٢	التحكم الداخلى								٠٠٠ر١	ـ٨٥٩ر
٣	الثقة المتبادلة							٠٠٠ر١	٠٧٤ر	ـ١١٤ر
٤	تسامح الأم						٠٠٠ر١	٠٨٨ر	٠٨٢ر	ـ٠٦٨ر
٥	اهمال الأم					٠٠٠ر١	ـ٤٥٤ر	٠٩٦ر	ـ١٣٢ر	١٠٦ر
٦	تسلط الأم				٠٠٠ر١	١٠٥ر	٠٨٩ر	١٢٢ر	ـ٢٨٤ر	٠٨٧ر
٧	تسامح الأب		—	٠٠٠ر١	ـ١١١ر	ـ٣٢٩ر	٦٢٥ر	٢١٥ر	١٣٧ر	ـ٠٩٠ر
٨	اهمال الأب		٠٠٠ر١	ـ٥٢٧ر	١٨٧ر	٥٤٠ر	ـ٢٠٧ر	ـ٠٨٨ر	ـ٢٣٣ر	٢٣٥ر
٩	تسلط الأب	٠٠٠ر١	٢٧٦ر	٣٢٥ر	٦٠٨ر	٠٤٣ر	٠٨٦ر	ـ٠٧٢ر	ـ٢٨٢ر	٠٩٢ر

جدول رقم (٤) يوضح نتائج التحليل العاملي وتشبع المتغيرات التسعة الى الى أربعة عوامل للمجموعة الثانية طالبات كلية التربية بالفيوم ن٢ = ٥٧ ، وحسبت التشبعات عند ٣ر٠ .

الرقم	اسم المتغير	ع ١ الاتجاهات الوالدية	ع ٢ الضبط (الداخلي - الخارجي)	ع ٣ التسلط	ع ٤ الثقة المتبادلة
١	التحكم الخارجي	—	٩٦٥ر	—	—
٢	التحكم الداخلي	—	٩٣٢ر	—	—
٣	الثقة المتبادلة	—	—	—	٨٩٢ر٠
٤	تسامح الام	٧٨٢ر٠	—	—	—
٥	اهمال الام	-٧٧٦ر	—	—	٣٨٣ر
٦	تسلط الام	—	—	٨٧٢ر	—
٧	تسامح الاب	٧٨٣ر	—	—	٣٥٦ر
٨	اهمال الاب	-٦٨٣ر	—	—	—
٩	تسلط الاب	—	—	٨٨٣ر	—

جدول رقم (٥) : يوضح مصفوفة الارتباطات للمتغيرات التسعة وذلك فى العينة الثالثة ن٣ = ٢٧ ، من طلاب كلية تربية جامعة عين شمس مستوى الدلالة عند ٠٥ر = ٣٧٤ر ، ٠١ر = ٤٧٨ر .

الرقم	اسم المتغير	تسلط الأب	اهمال الأب	تسامح الأب	تسلط الأم	اهمال الأم	تسامح الأم	الثقة المتبادلة	التحكم الداخلى	التحكم الخارجى
١	التحكم الخارجى									٠٠٠ر١
٢	التحكم الداخلى								٠٠٠ر١	-٨٥٧ر
٣	الثقة المتبادلة							٠٠٠ر١	-٢٨٤ر	٢٥٥ر
٤	تسامح الأم						٠٠٠ر١	-١٦٠ر	٢١٩ر	-٠٥٧ر
٥	اهمال الأم					٠٠٠ر١	-٠٦١ر	٢٤٣ر	-١٥٨ر	١٨٨ر
٦	تسلط الأم				٠٠٠ر١	٢٢٨ر	٠١٥ر	-٠١٣ر	-٠٩٢ر	٠٣٧ر
٧	تسامح الأب			٠٠٠ر١	٠١٢ر	٠١٢ر	٩٤٥ر	-١٨٦ر	١٦٤ر	-٠٠٣ر
٨	اهمال الأب		٠٠٠ر١	٠٨٤ر	٠٥٥ر	٨٣٩ر	٠٣٤ر	١٧٢ر	-٠٥١ر	١٠٢ر
٩	تسلط الأب	٠٠٠ر١	-٠٧٧ر	-٢٥٧ر	٦٨٧ر	١١١ر	-٢٤٨ر	٠٩٦ر	-١٧٢ر	١٥٣ر

جدول رقم (٦) : يوضح نتائج التحليل العاملي وتشبع المتغيرات التسعة الى أربعة عوامل للمجموعة الثالثة ن٣ = ٢٧ ـ طلاب كلية تربية عين شمس. وقد حسب التشبع عند ٣ر٠

الرقم	اسم المتغير	ع ١ مركز الضبط	ع ٢ التسامح	ع ٣ التسلط	ع ٤ الاهمال
١	التحكم الخارجي	٩٤٩ر	—	—	—
٢	التحكم الداخلي	-٩٤٥ر	—	—	—
٣	الثقة المتبادلة	٤١٥ر	—	—	٣٠٩ر
٤	تسامح الام	—	٩٦٧ر	—	—
٥	اهمال الام	—	—	—	٩٣٨ر
٦	تسلط الام	—		٩٢٩ر٠	—
٧	تسامح الاب	—	٩٨٠ر	—	—
٨	اهمال الاب	—	—	—	٩٥١ر
٩	تسلط الاب	—	—	٨٩٣ر	—

جدول رقم (٧) : يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات التسعة وذلك في العينة رقم « ٤ » طالبات كلية تربية عين شمس
ن٤ = ٧٣ ، مستوى الدلالة ر٠٥ = ر٤٠٤ ، عند ر٠١ = ر٥١٥ .

الرقم	اسم المتغير	تسلط الأب	اهمال الأب	تسامح الأب	تسلط الأم	اهمال الأم	تسامح الأم	الثقة المتبادلة	التحكم الداخلى	التحكم الخارجى
١	التحكم الخارجى									١ر٠٠٠
٢	التحكم الداخلى								١ر٠٠٠	ر٨٩٠-
٣	الثقة المتبادلة							١ر٠٠٠	ر٠٧٤	ر٠٥٤-
٤	تسامح الأم						١ر٠٠٠	ر١٠٥	ر٠٥٢-	ر٢٠٦
٥	اهمال الأم					١ر٠٠٠	ر١٠٠-	ر١٥٠	ر٠٣٤	ر٠١٣
٦	تسلط الأم				١ر٠٠٠	ر٢٣٦-	ر٢١١-	ر٠٠٢-	ر٤٤٣-	ر٣٢٦
٧	تسامح الأب			١ر٠٠٠	ر١٠٤	ر٣٠٨-	ر٦٠٦-	ر١٧٣	ر١٤٤-	ر٠٦١
٨	اهمال الأب		١ر٠٠٠	ر٦٦٣-	ر٠١٢-	ر٥٩٠	ر٤٤٤-	ر٠٥٧-	ر١٤٠	ر٢٧٦-
٩	تسلط الأب	١ر٠٠٠	ر١٢١-	ر١٨٩	ر٣٨٢	ر٠٩٦	ر٢٥٤-	ر٢٢١	ر٠١٢	ر١٨٥-

جدول رقم (٨) : يوضح نتائج التحليل العاملي وتشبع المتغيرات التسعة الى أربعة عوامل في العينة الرابعة طالبـات تربية عين شمس ن = ٢٣ ، حسبت التشبعات عند ٣ر ، وذلك بعد التدوير بطريقة الفاريمكس ·

الرقم	اسم المتغير	ع ١ الاتجاهات التنشئة الاجتماعية	ع ٢ مركز الضبط	ع ٣ تسلط الأب	ع ٤ الثقة المتبادلة والاتجاهات
١	التحكم الخارجي	—	٩٦١ر	—	—
٢	التحكم الداخلي	—	٩٤٥ر	—	—
١	الثقة المتبادلة	—	—	—	٨٥٥ر
٤	تسامح الأم	-٥٨٤ر	—	-٥٠٠ر	٣٢٦ر
٥	اهمال الأم	٧٣٧ر	—	—	٤٧٨ر
٦	تسلط الأم	—	-٤٤٩ر	٧٥٩ر	—
٧	تسامح الأب	-٨١١ر	—	٧٧٥ر	—
٨	اهمال الأب	٨٩٤ر	—	—	—
٩	تسلط الأب	—	—	—	٣٤٠

جدول رقم (٩) : يبين مصفوفة معاملات الارتباط للمتغيرات التسعة وذلك للعينة الكلية ن = ١٧٩ ، الدلالة عند ٠٥ر = ١٤٩ر وعند ٠١ر = ١٩٥ر .

الرقم	اسم المتغير	تسلط الأب	اهمال الأب	تسامح الأب	تسلط الأم	اهمال الأم	تسامح الأم	الثقة المتبادلة	التحكم الداخلى	التحكم الخارجى
١	التحكم الخارجى									٠٠٠ر١
٢	التحكم الداخلى								٠٠٠ر١	-٨٥٤ر
٣	الثقة المتبادلة							٠٠٠ر١	٠٨٢ر	-٠٧٥ر
٤	تسامح الأم						٠٠٠ر١	٠٦٦ر	١٠٨ر	-٠٧٦
٥	اهمال الأم					٠٠٠ر١	٣٧٨ر	٠٩٠ر	-٠٨٣ر	٠٨٧ر
٦	تسلط الأم				٠٠٠ر١	٠٧١ر	٠٤٠ر	٠٠٨ر	-٢١٧ر	١٣٢ر
٧	تسامح الأب			٠٠٠ر١	-٠٩٣ر	-٢٤٧ر	٦٨٠ر	١٣٢ر	٠٧٨ر	-٠٢٧ر
٨	اهمال الأب		٠٠٠ر١	-٤١٠ر	١١٥ر	٦٠٩ر	-٣٠٢ر	٠٦٩ر	-١٠٤ر	١٢٠ر
٩	تسلط الأب	٠٠٠ر١	١٦٨ر	-٢٧٢ر	٦٢٣ر	٠٩٠ر	-١٤٣ر	٠٤٦ر	-١٦٨ر	١٠١ر

جدول رقم (١٠) : يوضح نتائج التحليل العاملى ، وتشبع المتغيرات التسعة الى أربعة عوامل فى العينة الكلية من طلاب وطالبات تربية الفيوم ، وتربية عين شمس ، ن = ١٧٩ ، حسب التشبع عند ٣ر٠

الرقم	اسم المتغير	ع ١	ع ٢	ع ٣	ع ٤
١	التحكم الخارجى	—	٩٥٩ر	—	—
٢	التحكم الداخلى	—	٩٤٧ر	—	—
٣	الثقة المتبادلة	٥٦٣ر	—	—	٥١٨ر
٤	تسامح الأم	٧٧٥ر	—	—	ـ٣٣٧ر
٥	اهمال الأم	—	—	—	٨٢٠ر
٦	تسلط الأم	—	—	٨٨٧ر	—
٧	تسامح الأب	٨٢٩ر	—	—	—
٨	اهمال الأب	—	—	—	٧٧٨ر
٩	تسلط الأب	—	—	٨٩٢ر	—

الفرض الخامس :

ليس هناك فروق دالة بين الطلاب والطالبات فى الثقة المتبادله :

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث (T. test) بين مجموعة البنين ن١ من طلاب كليـة تربيـة الفيـوم ، ومجموعة البنـات من طالبات كلية تربية الفيوم جدول رقم « ١١ » ، وبين ن٣ طلاب كلية تربية عين شمس بالقـاهرة ، وبين مجموعة ن٤ طالبات كلية تربية عين شمس جدول رقم « ١٢ » ، وأيضا بين ن١ + ن٣ وهى طلاب كلية تربية الفيوم + طلاب تربية عين شمس بالقاهرة ، ن٢ + ن٤ وهى طالبات كلية تربية الفيوم + طالبات كلية تربية عين شمس جدول رقم «١٥» وكانت قيمة ت على التوالى · فى جدول رقم «١١» ت = ١٫٠٥ وفى جدول رقم «١٢» ت = ١٫٢٣١ وفى جدول رقم « ١٥ » ت = ٠٫١٨٩ وجميعها غير دالة ·

وبذلك يتحقق الفرض انه ليس هناك فروق بين الجنسين ، بنين ـ بنات وذلك فى متغير الثقة المتبـادلة ، وهذا يختلف مع نتـائج دراسة رونالد ساباتيلى (Ronald M. Sabatelli) سنة ١٩٨٣ الذى يوضح أنه هنـاك فروق بين الذكور والاناث فى الثقة المتبادلة بين الأفراد ، وتتفق نتائج البحث الحالى مع دراسة بير · كارولين ١٩٨٥ Perla Cerolyn والتى توضح عدم وجود فروق بين الجنسين فى الثقة المتبادلة ··

الفرض السادس :

ليست هناك فروق دالة فى الثقة المتبادلة بين الأفراد نتيجة التغير فى البيئة بين الذين يقطنون محافظة الفيوم التى تميل الى الريفية وبين الذين يقيمون فى بيئة القاهرة الحضارية ·

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، استخدم الباحث اختبار « ت » T. test بين متوسط مجموع درجات الطلاب فى الثقة المتبادلة والذين يعيشون فى بيئة محافظة الفيـوم والذين يعمل معظم أهلها بالزراعـة · والتجارة فى المحاصيل الزراعية· وتربية الحيوانات وبين متوسط مجموع درجات الطلاب من كلية تربية عين شمس بالقاهرة · حيث تتميز العاصمة بالحضارة ، حيث المؤسسات العلمية والصناعية · جدول « ١٢» والتجارة الخارجية والخدمات ، وأيضا T. test بين م٢ وهى طالبات كلية تربية الفيوم ، ن٢ وهى طالبات كلة تربية عين شمس · جدول رقم « ١٥ » وكانت قيمة ت فى الجدول رقـم ١٢ = ١٫٢٣١ ، وكانت قيـم ت فى

الجدول رقم « ٠،١٥ » = ١٨٩ر • وفى كلتا الحالتين غير دالة • أى أنه لم يكن هنـاك فروق فى الثقة المتبـادلة بين أهل المناطق الريفية ، والمناطق الحضاريـة • وهذا الفرض لم يكن قد درس فى الدراســات الأجنبية السابقة •

جدول رقم (١١) : يوضح قيمة ت بين متوسـط مجموع درجات العينة ن١ = ٧٢ وبين متوسط مجموعة الدرجات فى العينـة ن٢ = ٥٧ • وذلك فى متغير الثقة المتبادلة •

اسم المتغير	م ١	ح ١	م ٢	ح ٢	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثقة المتبادلة	٦١ر٥٤٢	٩ر٢٠٤	٦٣ر٤٥٦	١١ر٤٣٧	١ر٠٥	غير داله

جدول رقم (١٢) يبين متوسـط مجموعة درجـات العينـة ن١ = ٢٧ ، ومجموع متوسـط الدرجات فى العينـة ن٢ = ٥٧ ، وذلك فى متغير الثقة المتبادلة •

اسم المتغير	م ١	ح ١	م ٢	ح ٢	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثقة المتبادلة	٦٣ر٣٧	١٢ر٤٧	٥٩ر٦٥	٨ر٦٥	١ر٢٣١	غير داله

جدول رقم (١٣) : يوضح قيمة ت بين متوسط مجموع درجات الطلاب فى الثقة المتبـادلة فى العينة ن١ = ٧٢ طلاب الفيوم وبين متوسط مجموع درجات الطلاب فى العينـة ن٢ = ٢٧ طلاب تربية عين شمس ، وذلك فى متغير الثقة المتبادلة

اسم المتغير	م ١	ح ١	م ٢	ح ٢	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثقة . المتبادلة	٦١ر٥٤	٩ر٢٠٤	٦٣ر٢٧	١٢ر٤٧	ر٧٩٦	غير داله

جدول رقم (١٤) : يوضح قيمة ت بين متوسط مجموع درجات الطالبات
في الثقة المتبـــادلة للعينة ن٢ = ٥٧ طالبـــات تربية
الفيوم ومتوسط درجات الطالبات في العينة ن٤ = ٧٣
طالبات تربية عين شمس في الثقة المتبادلة ٠

اسم المتغير	م ١	ح ١	م ٢	ح ٢	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثقة المتبادلة	٦٣٫٤٥	١١٫٤٣	٥٩٫٥٦	٨٫٦٥	١٫٤٦١	غير داله

جدول رقم (١٥) : قيمة « ت » بين متوسط مجموع درجات الطلاب في
الثقة المتبادلة للعينـــة ن١ + ن٣ ، ٧٢ + ٢٧ طلاب ،
ومتوسط مجموع درجات الطلاب في العينة ن٢ + ن٤ ،
٥٧ + ٧٣ طالبة وذلك في متغير الثقة المتبادلة ٠

اسم المتغير	م ن١ + ن٣	ح ن١ + ن٣	م ن٢ + ن٤	ح ن٢ + ن٤	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثقة المتبادلة	٦٢٫٠٤	١٠٫١٦	٦٢٫٣٢	١٠٫٨٠	٠٫١٨٩	غير داله

جدول رقم (١٦) يبين متوسط مجموعة درجات الطلاب والطالبات فى الأرباعى الأعلى للضبط الخارجى ، ومتوسط مجموعة درجات الطـلاب والطالبات فى الأرباعى الأدنى للضباط الخارجى . وذلك فى متغير الثقة المتبادلة بين الأفراد وقيمة « ت » ـ العينة الكلية = ٢٢٩ طالبا وطالبة .

اسم المتغير	المجموعات	م ١	م ٢	ح ١	ح ٢	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثقة المتبادلة	متوسط درجات الطلاب فى الثقة المتبادلة وذلك فى مجموعة الارباعى الأعلى من التحكم الخارجى .	٦٢ر٥٢		١١ر٩٤		٧٣ر٠	غير داله
	متوسط درجات الطلاب فى الثقة المتبادلة وذلك فى مجموعة الارباعى الأدنى من التحكم الخارجى .		٦٠ر٩٧		٨ر٤٤		

جدول رقم (١٧) : يوضح قيمة « ت » يبين متوسط مجموع درجات الطلاب والطالبات فى الأرباعى الأعلى للتحكم الداخلى ، ويبين متوسط مجموعة درجات الطلاب والطالبات فى الأرباعى الأدنى للتحكم الداخلى ، وذلك فى متغير الثقة المتبادلة ن = ٢٢٩ ·

اسم المتغير		م ١	م ٢	ح ١	ح ٢	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثقة المتبادلة	متوسط درجات الطلاب فى الثقة المتبادلة وذلك فى مجموعة الارباعى الأعلى من التحكم الداخلى ·	٧٠ر٦١		٩٨ر٨			
	متوسط درجات الطلاب فى الثقة المتبادلة وذلك فى مجموعة الارباعى الأدنى من التحكم الداخلى ·		٨١ر٦٢		٢٥ر١١	٥٣١ر	غير داله

الفرض السابع :

ليس هناك فروق دالة فى الثقة المتبادلة بين الأفراد بين الأرباعى الأعلى ، والأرباعى الأدنى فى مركز الضبط (الداخلى - الخارجى) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض وباستخدام T. test بين مجموع متوسطات درجات الطلاب فى الأرباعى الأعلى للضبط الخارجى ، ومتوسط مجموع درجات الطلاب فى الأرباعى الأدنى فى الضبط الخارجى ، وذلك فى متغير الثقة المتبادلة جدول رقم «١٦» ، ن = ٢٢٩ ، وكانت قيمة ت = ٧٣٠ر٠ وهى غير دالة .

وأيضا باستخدام T. test بين مجموع متوسطات درجات الطلاب والطالبات فى الأرباعى الأعلى للتحكم الداخلى ، وبين مجموع متوسط درجات الطلاب والطالبات فى الأرباعى الأدنى فى التحكم الداخلى ، وذلك فى الجدول رقم « ١٧ » وكانت قيمة ت = ٥٣١ر وهى غير دالة .

وبذلك يتحقق صحة هذا الفرض الذى يقول انه ليس هناك فروق فى الثقة المتبادلة بين الأفراد الأعلى والأدنى فى مركز الضبط (الداخلى - الخارجى) ، وقد أوضحت الدراسات السابقة أن هناك أفرادا ذوى ضبط داخلى عال وثقة متبادلة عالية ، وأفراد ذوى ضبط داخلى عال وثقة متبادلة منخفضة ، وأيضا أفراد يتميزون بالضبط الخارجى وثقة متبادلة عالية وأيضا أفراد يتميزون بالضبط الخارجى والثقة المتبادلة المنخفضة بابانزير سنة ١٩٧٥ Bubenzer ورونالدم سباتيلى سنة ١٩٨٣، Ronald M. Sabatelli هالرشير سنة ١٩٧٤ Gaekereucg

توصيات تربوية :

يرى الباحث أن الثقة المتبادلة تتأثر بدرجة كبيرة بالتنشئة الاجتماعية للأبناء ، حيث أن الأسرة التى تربى أبناءها على التسامح كاتجاه والذى يكوم له علاقة بالثقة المتبادلة بين الأفراد ، وأيضا تأثر الثقة المتبادلة بين الأفراد بالمواقف الحياتية والتى يمر بها الفرد، فان المجتمعات التى تلتزم بالمبادىء والقيم والأخلاقيات يكون لها اثر كبير على ارتفاع درجات الثقة المتبادلة لدى أفرادها ، وأيضا المجتمعات المستقرة اجتماعيا واقتصاديا ، وسياسيا تكون أكثر ميلا الى الثقة المتبادله بين الأفراد . وانه اذا كانت التنشئة الاجتماعية للأبناء تتميز بالضبط الداخلى والتسامح كاتجاه والدى للآباء والأمهات فى تنشئة الأبناء . كام الأبناء على درجة كبيرة من الثقة المتبادلة .

المراجع العربية

١ – جابر عبد الحميد ، سليمان الخضرى الشيخ ، وحسين الدريني – **بعض العوامل المرتبطة بالتخلف** والتفوق الدراسى فى المرحلة الثانوية بقطر – المجلد الحادى عشر وبحوث ودراسات نفسية – مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر سنة ١٩٨٥ .

٢ – جورج ٠م غاذدا ، ريموندجى كورسينى ترجمة على حسين حجاج . **نظريات التعلم** دراسات مقارنة الجزء الثانى – سلسلة عالم المعرفة العدد ١٠٨ ، ديسمبر ١٩٨٦ .

٣ – رشاد عبد العزيز ، **الضبط الداخلى الخارجى لدى المدخنين والمقلعين** عن التدخين دراسة عاملية « المؤتمر الخامس لعلم النفس الجمعية المصرية للدراسات النفسية القاهرة سنة ١٩٨٩ .

٤ – روتر جى٠ ب ترجمة عطية هنا . **علم النفس الاكلينيكى** دار الشروق القاهرة سنة ١٩٨٤ .

٥ – صفاء الأعصر – **دراسات سيكولوجية فى المجتمع القطرى** . بحوث ميدانية ، الأنجلو المصرية ١٩٧٨ .

٦ – على محمد الديب **مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسى** – مجلة علم النفس العدد الثالث يوليو سنة ١٩٨٧ ص ٣٦ – ٥٠

٧ – على محمد الديب **اتجاهات التسلط والاهمال فى التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير الابتكارى** (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية بنات عين شمس ١٩٨١ .

٨ – علاء الدين كفافى ، **قضاء وقت الفراغ وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به عند طلبة وطالبات جامعة قطر** ، مركز البحوث التربوية جامعة قطر ١٩٨٨ .

المراجـــع الأجنبيـــة

1. BUBENZER, Donald Lee *the Relationship of to Instructional Methodology and the Learner variables of informational knowledge locus of control interpersonal Trust, end Dogmatism.* Unpublished Doctoral, Ohio Univ., Diss Abs. 1976, 3411.

2. CRUTCHFIELD, Joyce Elaine P. *Locus of Control Interpersonal Trust, and Schalarly Productivity* PH.D The University of Nebraske Lincoln 1986. Ffrom Dissertation Abstractional Vol. 48 No. 02 August 1987, p. 262 A.

3. DANZIGER, K. *Socialization Harm and Worts,* Penguin 1971.

4. DEFLUNERT, JOHN, *The Effects of Locus of Control and Interpersonal Trust on Teachers Moral Reasoning* unpublished Doctoral, Boston University Diss. Abs. Int. Vol. 43. No (4) 1982, 1986, A.

5. DOHERTY, Williem Joseph. *Personality and Marital Locus of Control and Interpersonal Trust as Related to Assertive Behavior and Marital Complaints* in a Newlyed Sample Ph. D. The University of Connecticut, 1978 from International Dissteration Abstract 1978, p. 7541-A.

6. FRANKE, Gordon Lester. *Locus of control and Interpersonal Trust. The Effects of Failure Feedback on Expectancies and Decision Time Skill end Chance Tasks.* PHD Nothern Illinois University 1984. From Dissertation Abstracts International Vol, 45 No. 12 June 1985, 3938 B.

7. HAMSHER, J. Geller J. Rotter J. *Interpersonal trust sion Report.* Journal of Personality and Social Psychologe 1975. 9. 210-215.

8. JOE, V. C. : *Review, of the International External Control Construct as a personality variable* Psycol. Reports, 1972, 28-619-64.

9. MAUREEN J. Findley and Harris M. Cooper. *Lecus of Control and Academic Achievement A literature Review,* Journal of Personality and Social Psychology 1983, Vol. 44, No. 2, 419, 427.

10. McGARTY, Maureen, *The Relationship of sex Role Identification locus of control and Interpersonal Trust to Susceptibility* to Influence. *Fordham University. Psychology* Clinical 1976, p. 2514-B.

11. PERIRO, Meredith Jane. *Locus of Control Interpersonal Trust And status of the Hypnatist Aspredictors of Hyponatic susceptibility,* Psychology clinical Ph. D. Saint Louis University 1978.

12. PERLA, Caralyn. *Internality-Externality and Interpersonal Trust as predictors cooperative Behavior Among Married couples in the Ravich.* Interpersonal Train Game P.H.D Floride Institute of Technology 1985. 116 pp. from Dissertetion International Vol. 46 No. 03 September 1985, p.

13. ROBERT P. *Vecchlo Wokers Belief in Internal versus External Determinals of succes,* University Nerter Dane, The Jounal of Social Psychology 1981, 114-199-207.

14. RONALD M. Sabatelli *Locus of Control Interpersonal Trust and Nonverbal Communication Accuracy* University of Connecticut, Journal of Personality and Social Psychology, 1983 .Vol. 44, No. 2, 399-409.

15. Rotter J. B. *A new scale for the measurement of Interpersonal trust.* Journal of Personality 1967, 35, 651-655 (b).

16. Rotter J. B. Beliefs. *Social attitudes, and behavior A social learning analysis.* In R. Jessor & S feshbach (Eds) Cognition, Personality and clinicel Psychology San Francisco, Jassey, Bars 1967 (a).

17. *THOMS* R. McCanne And Erwin, J. Lotsof *Locus of Control, Interpersonal Trust, and Autonomic Responding during Visual Orienting*. Journal of Research in Personality 21, 40-51 (1987).

18. Travers, J. F. *Educational Psychology* N. Y. Harper & Raw Publishers, 1979.

ملاحق البحث



مقيـاس الثقة المتبادلة بين الأفـراد

ج • ب • روتـر

اعـداد طالب ( )

دكتور على الديب طالبة ( )

هذا المقياس لتحديد الاتجاهات والاعتقادات التى لدى بعض الأفراد عن الاختلافات التى تكتنف بعض القضايا ، فالمرجو اجابة البيانات باعطاء صورة صحيحة بقـدر الامكان لما تعتقـده ، تأكد من قراءة كل بند بعناية ثم بين اعتقاداتك بوضع علامة (✓) أمام العبارة •

فاذا كنت توافق موافقة تامة ضع علامة (✓) أمام العبـارة فى **الخانة موافـق تماما ، واذا كنت مجرد موافق فضـع علامة (✓) فى الفراغ أمام العبارة فى خانة موافق ، واذا كنت تعتقد أن الموافقة =** عدم الموافقة فى رأيك فضع علامة ✓) فى الخانة بين بين ، أما اذا كانت اجابتك تميل الى الرفض فضع علامة ✓)فى أرفض ، أما اذا كانت اجابتك تميل الى الرفض بشدة فضع علامه ✓) فى خانة أرفض بشـدة •

المرجو التأكيد من ملء الفراغ تماما • لا تضع علامات اضافية على بطاقة الاجابة •

الرقم	العبـــــارات	موافق تماما	موافق	بين بين	أرفض	ارفض تماما
F ١	قد يعيش معظم الناس الى حد ما في جو لطيف طوال السنة ، اكثر مما يكون فيه الشتاء باردا ٠					
٢	الرياء فى ازدياد فى مجتمعنا ٠					
٣	عند التعامل مع الاجانب ، فمن الافضل أن تحتاط حتى يقدموا الدليل على انهم جديرون بالثقة ٠					
٤	ان مستقبل هذا القطر مظلم ، مالم يمكن لنا اجتذاب افضل العناصر فى الامور السياسية ٠					
٥	الخوف من العار (الخزى) اكثر من الضمير يمنع معظم الناس من خرق القانون ٠					
R ٦	يمكن الاعتماد على الوالدين فى البر بوعودهم ٠					
F ٧	غالبا ما تكون نصيحة الأكبر سنا ضعيفة لأنه لا يدرك كيف تغير الزمن ٠					
٨	اذا اعتمد المدرس على أمانة الطلاب ولم يمر فى مكان الامتحان فمن المحتمل أن ينتج عن ذلك زيادة الغش ٠					
٩	لن تكون الأمم المتحدة قوة فعالة لحفظ السلام فى العالم ٠					
F ١٠	المحتمل أن يقول الوالدان والمدرسون ما يعتقدونه أنفسهم وليس ما يظنون انه الصالح ان يسمعه الأطفال ٠					
R ١١	يمكن اعتبار معظم الناس أنهم يفعلون ما يقولون٠					
F ١٢	لقد قوى الدليل على أن اخلاقيات الكتب والافلام السينمائية الحديثة منحدرة الى الدرجة الدنيا ٠					
R ١٣	ان القضاء هو الجهة التى يمكن لنا فيها الحصول على معاملة عادلة ٠					
١٤	من الأرجح أن تعتقد ، انه بالرغم مما يقوله الناس فان معظمهم مهتمون أساسا بمصالحهم او سعادتهم الشخصية ٠					
R ١٥	يبدو أن المستقبل مرموق جدا ٠					
١٦	قد يروع معظم الناس اذا علموا ان الكثير من الأخبار التى يسمعها الجمهور ويراها محورة أو مشوهة ٠					

الرقم	العبـــارات	موافق تماما	موافق	بين بين	أرفض	أرفض تماما
١٧ I	الاسترشاد بنصائح العديد من الأشخاص ، قد يختلط فيه الأمر عليك أكثر مما يساعدك ٠					
١٨ R	ان معظم المنتخبين من الرسميين مخلصون حقيقة في وعودهم في حملتهم الانتخابية ٠					
١٩ F	ليست هناك طريقة سهلة للتقرير من يقول الصدق ٠					
٢٠ F	تقدمت هذه البلاد الى النقطة التي يمكن لنا عندها الاقلال من حدة المنافسة التي تدفع اليها المدارس والآباء ٠					
٢١	بالرغم من التقارير التي لدينا في الصحف والاذاعة والتليفزيون فانه من الصعب الحصول على تفسيرات هادفة لاحداث الجمهور ٠٠٠					
٢٢ F	ان الأكثر اهمية ان يكتسب الناس السعادة أكثر من اكتسابهم للعظمة ٠					
٢٣ R	يمكن الاعتماد على معظم الخبراء في مصداقيتهم في حدود المعرفة لديهم ٠					
٢٤ R	يمكن الوثوق بما يطلقه معظم الاباء من تهديدات بالعقاب ٠					
٢٥ F	لا ينبغي أن يهـــاجم انسان معتقدات الآخرين السياسية ٠					
٢٦	في هذا الزمن المملوء بالتنافس بين الناس ، يجب أن يكون الانسان يقظا والا فان أحد المنافسين قد يستحوذ على الميزة التي تسعى اليها أو ترجوها ٠					
٢٧ F	ينبغي عدم ترك الأطفال لديهم محتاجين لاشراف أكبر من المدرسين والآباء أكثر مما ينالونه من اشراف الآن ٠٠					
٢٨ F	لمعظم الاشاعات عادة نصيب كبير من الصحة ٠٠					
٢٩	تتركز معظم المناقشات الرياضية الوطنية على أسلوب واحد أو آخر ٠					
٣٠ F	يصوغ المرشد أو الرائد الجيد آراء المجموعة التي يقودها بشكل افضل من اتباع رغبات أكثرية تلك المجموعة ٠					

الرقم	العبـــارات	موافق تماما	موافق	بين بين	أرفض	أرفض تماما
R ٣١	ان معظم المثالين مخلصون فيما ينصحون أو يفطنون به لأنهم عادة ما يمارسونها .					
R ٣٢	معظم البائعين امناء فى وصف منتجاتهم .					
F ٣٣	لا يعمل التعليم فى هذه البلاد على اعـداد الشباب والشابات لمجابهة مشـاكل المستقبل .					
R ٣٤	قد لا يقبل معظم الطلبة على الغش ، اذا ما كانوا متأكدين من الافلات من عواقبه .					
F ٣٥	قد يجد هذا الحشد من الطلبة الذين يدرسون فى الجامعة الآن أنه من الصعب الحصول على عمل بعد التخرج بالقياس بخريجى الجامعة فى الحاضر .					
R ٣٦	سوف لا يبالغ عمال الاصلاح فى أجرهم حتى لو كانوا أنك تجهل خفايا أو خصوصيات ذلك العمل .					
٣٧	هناك قدر كبير من مطالبات الحوادث المقدمة لشركات زائفة .					
F ٣٨	لا ينبغى أن يهاجم الانسان معتقدات الآخرين الدينية .					
R ٣٩	يجيب معظم الناس على أداء واستفسارات الجمهور بأمانة .					
٤٠	اذا كنا ندرك فعلا اننا مثـابرون على السـياسة الدولية فقد يكون الجمهور محقا فى خوفه بالرغم من مظهره .					

الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية (*) للطلاب المعلمين الدارسين بشعبة اللغة الانجليزية وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسى (**)

مقدمة :

قد أصبح من الأمور الواضحة أن جميع الدول العربية تهتم باللغة العربية فهى اللغة الأم التى يكتسبها الطفل منذ نشأته الأولى وهى لغة الاتصال والتداول بين أفراد المجتمع العربى ، ويلى اللغة العربية فى الاهتمام اللغة الانجليزية حيث انها أكثر اللغات انتشارا فى العالم ويتحدث بها كثير من المثقفين فى معظم الدول ، وتعتبر لغة هامة من لغات الاتصال بين مجتمعات العالم المختلفة ، ويكتب بها كثير من العلوم والتكنولوجيا الحديثة ، وتؤدى الى انتقال أحدث التطورات التربوية ، والصناعية والطبية ، والهندسة بين المجتمعات المختلفة . وهى تدرس فى جميع مراحل التعليم بالمؤسسات التربوية المختلفة ، وفى كثير من البلدان العربية تدرس فى مرحلة رياض الأطفال .

وفى مقابل هذا الاهتمام بتدريس اللغة الانجليزية والتحدث بها كلغة أجنبية أو لغة ثانية ، فهى تستخدم فى الاتصال بين أفراد المجتمع المحلى ، والدولى ، وقد لاحظ الباحث أن هناك بعض الجهات والأعمال تعتبر اللغة الانجليزية المصدر الأول فى الاتصال كأعمال شركات الطيران والأعمال التى تتصل بالكمبيوتر ، والتفاهم بين أفراد المجتمع العربى

(★) يشكر الباحث أعضاء شعبة اللغة الانجليزية الذين ساهموا بأفكارهم فى اعداد المقياس أ . محمد رفاعى رئيس الشعبة مصرى ، دكتور ابراهيم شمام تونسى ، أ. حماد محمد حماد سودانى ، د. مجدى عبد الحافظ مصرى .

(★★) نشرت الدراسة بمؤتمر علم النفس ١٩٩٤ .

والأفراد الوافدين من دول لا تتحدث العربية ويعملون داخــل المجتمع العربى وحين ينتقــل الأفراد العرب الى دول أجنبية حيث تكون فى معظم الأحيــان اللغة الانجليزيــة هى لغة التخاطب ووسيلة المحادثة بين العرب والأجانب ٠

وكثير من العلوم فى البيئة العربية تدرس باللغة الانجليزيــة وعلى سبيل المثال علوم الطب ، والهندسة ، والصيدلة ، والفيزياء ، والكيمياء هذا بالاضافة الى الاطلاع على ثقافة الغرب وحضاراته والدراسات والبحوث فى كافة مجالات العلم ، حيث تعتبر لغة من لغات الانفتاح على العالم ٠

واذا كان ما ذكر يستلزم الاهتمام بتدريس اللغة الانجليزية كلغة اجنبية أو لغة ثانية فى كافة المراحل العلمية ٠ فانه يوجب الاهتمام باعداد معلم اللغة الانجليزية منذ بداية اختيار الطلاب والطالبات المعلمين الذين يلتحقون بشعبة اللغة الانجليزية ٠ والذى يعتبر خريجوها هم أعضاء هيئة التــدريس فى المراحــل التعليمية المختلفــة ومن المعروف أن الفرد لديــه استعدادات معرفية واستعدادات وجدانية وان هذه الاستعدادات تختلف من فرد الى آخر ، وتختلف داخــل الفرد الواحد ، وهذه رحمــة من عند الله ، فاستعدادات الفرد قد تساعده على الالتحاق بتخصص معين ٠ وقد لا تســاعده على الالتحــاق بهذا التخصص الدراسى ، فى الوقت الذى قد تساعده على الالتحاق بتخصص دراسى آخر ٠

والبحث الحالى يرى أن لكل تخصص دراسى اســتعدادات معرفية ووجدانية يلزم التعرف عليها ، ويجب توافرها لدى الطلاب الذين يرغبون فى الالتحاق بهذا التخصص ٠

وقد وقع اختيار الباحث على التخصص فى تدريس اللغة الانجليزية بين الطلاب العرب ، بوصفها من أوفر اللغــات حظا فى الانتــاج الفكرى العالمى ، وأكثر اللغات الأجنبية شيوعا فى الانتاج الفكرى الغربى وأقوى اللغات المنافسة للغة العربية فى مجتمعاتنا العربية (٤ : ٢٣٧) ٠

والدراســة الحالية تتبــع نظــرية استيفن كرشن ســنة ١٩٨٢ (Stephen Krashen عن اكتســاب اللغة الثانية لدى الفرد ، ويربط كرشن Kreshen بين اكتساب الطفل للغة الأم فى منــاخ أسرى ونفسى واجتماعى معلوم لدينا ، ومحاولة توفير هذا المناخ وهذه البيئة بقدر كبير لاكتساب اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية ٠

ويود الباحث أن يوضح معنى كلمة اللغة الثانية ، وهى التى يتكلم بها الفرد بنفس المستوى الذى يتكلم به اللغة الأم . أما كلمة اللغة الأجنبية فهى اللغة التى يتعلمها الفرد لكنه لا يملكها بنفس مستوى اللغة الثانية ولا يتحدث بها فى المجتمع بنفس درجة اللغة الثـانية فى الاستعمال والمحادثة .

وقد حدد استيفن كرشن ١٩٨٢ Stephen Krashen العوامل التى يلزم توافرها لاكتساب اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية وهى :

١ ـ أن يكون لدى الفرد حرية الاختيار Choic لهذه اللغة بناء على ميوله واتجاهاته .

٢ ـ الدافعية Motivation أى يكون لديه القوة الداخلية المحركة لتحقيق أهدافه فى اكتساب اللغة الأجنبية .

٣ ـ الحاجة Need أن يشعر الفرد أنه فى حاجة الى اكتساب هذه اللغة لتحقيق أهدافه المنشودة كأن يستطيع الحياة فى مجتمع يتحدث بهذه اللغة .

٤ ـ العمر Age أن يكون الفرد أصغر عمرا ، ولديه وقت مناسب يستطيع أن يكتسب هذه اللغة بسهولة .

٥ ـ القدرة العقلية (الذكاء) Inteligance . وهذا معروف فى مجال علم النفس ، فكلما زاد الذكاء زاد اكتساب الفرد للغة خاصة اذا كانت قدراته اللغوية عالية .

٦ ـ الامكانات المتاحة Resources كالمدارس التى تدرس هذه المادة والمعلم الذى يقوم بالتدريس وما لديه من مهارات تربوية وأكاديمية ، والنشـاطات التى تعمل على نقل المادة العلمية الى الطلاب بيسر ، والوسائل التعليمية المستخدمة المرئية والمسموعة . والكتاب المدرسى الجيد ، وأجهزة الفيديو والتلفزيون التعليمى ، والكمبيوتر والصور الثابتة المتحركة للكلمات والمجسمات ، وامكانـات أخرى عديدة تستخدم فى تدريس اللغة .

٧ ـ الصعوبات Difficulty وهى تلك المعوقات التى يتعرض لها الدارس فى امكاناته الجسمية والنفسية والاجتماعية والصعوبات فى وجود المعلم المتخصص تربويا وأكاديميا والصعوبات فى اعداد الكتاب المناسب لتدريس مادة اللغة الانجليزية على كافة مستوياتها المعرفية (١٨ : ٧ ـ ٨) . والصعوبات فى الاستيعاب ، والفهم

والتطبيق والتحليـل والتركيب والتقويم مما يحقق قدرا كبيرا من الأهداف الوجدانية كالقدرة على الانتباه الانتقائى لمثيرات هذه اللغه والاستجابة الايجابية لها • واعطائها القيمة والأهمية المناسبة ، وتحقيق أهداف نفسحركية مثل اجادة الكتابة والقراءة والتحدث بهذه اللغة (٦ : ٤٧ – ٦١) •

٨ – معايشة اللغة والتعرض لها : Exposure

ومن العوامل التى تساعد على اكتساب اللغة معايشتها والتحدث بها • وكثرة الاطلاع عليها والتعرف على جوانب الصعوبة بها ، وكثرة التحاور مع المتحدثين بها •

٩ – الزمن المتاح لاستعمال اللغة : Time spent using the language

فكلما زاد الزمن المتاح لاستعمال اللغة الأجنبية زاد التمكن منها ، حيث تستخدم اللغة الأجنبية مع أفراد المجتمع بدرجة كبيرة •

١٠ – الزمن المتوافر لدراسة اللغة Time Spant Studying the language

وهو الزمن المتوافر للفرد لتعلم اللغة الأجنبية فكلما كان الزمن أكبر استطاع أن يحصل على معلومات أكثر فى تخصص هذه اللغة •

١١ – المواقف والظروف الخاصة : Personal Situation

وهى تعتمد على اعداد وخلق المواقف من قبل المعلم وتساعد على التعلم باستخدام الدافعية الداخلية للمتعلم والتعزيز الخارجى لزيادة التعلم في الوقت الذى يتعرف فيه المعلم على ظروف المتعلم النفسية والجسمية والاجتماعية وتطويع هذه لظروف لصالح التعلم •

١٢ – مشكلة الدراسة :

هناك كثير من الطلاب والطالبات المعلمين لا يرغبون فى الالتحاق بشعبة اللغة الانجليزية مع أنهم يملكون قدرا كبيرا من الاستعدادات المعرفية والوجدانية التى تساعد على الانجاز الأكاديمى بهذا التخصص بحجة أن موادها الدراسية مرهقة، وانها تدرس لغة أجنبية بكافة فروعها، ومن المحتمل أن يرسب الدارس فيها ، أو يلاقى صعوبات أكثر مما يلاقيه لو التحق بتخصص دراسى آخر ، وهناك بعض الطلاب والطالبات المعلمين يلتحقون بشعبة اللغة الانجليزية دون أن يكون لديهم الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية للدارس بهذا التخصص ، وبالتالى يكون تحصيلهم الدراسى منخفضا ، ويظهر ذلك واضحا على التلاميذ الذين يدرسون لهم

بعد التخرج ، ففاقد الشيء لا يعطيه ، ويظهر ذلك أيضا فى عدم رضاهم عن تخصصهم الدراسى وممارستهم لمهنة التدريس ٠

والبحث الحالى يرغب فى التعرف على الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية التى يلزم توافرها وتصميم مقياس لهذا الغرض ، وكشف العلاقة بين هذه الاستعدادات وبين الرضا عن التخصص الدراسى ، ومدى اختلاف هذه الاستعدادات بين طلاب شعبة اللغة الانجليزية ، والطلاب الملتحقين بالشعب الأخرى (لغة عربية — تربية اسلامية — مواد اجتماعية — رياضيات — علوم) ٠

٣ — أهمية الدراسة :

تتضح فيما يأتى :

١ — ان هذه الدراسة تتعرض لموضوع الاستعدادات المعرفية والوجدنية اللازمة للطلاب المعلمين الذين يلتحقون بشعبة اللغة الانجليزية وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسى ٠ ورغم أهميتها على المستوى القومى والفردى فانها لم تنل اهتماما كبيرا من جانب الباحثين العرب بوجه عام ٠

٢ — ان نتائج هذه الدراسة يمكن أن تقدم بعض المؤشرات التى قد تساعد المسئولين عن العملية التعليمية فى اختيار أنسب الطلاب المعلمين الذين يتوافر لديهم الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية للدارسين بشعبة اللغة الانجليزية ، وأيضا توضح للطالب المعلم ما لديه من استعدادات تمكنه من تعلم اللغة الانجليزية ومدى ما يتوافر لديه من قدرات لنقل هذه اللغة الى الجيل التالى ، من الطلاب ٠

٤ — هدف الدراسة :

يتحدد هدف الدراسة الحالية فى النقاط التالية :

١ — بناء مقياس للاستعدادات (المعرفية والوجدانية) التى يلزم توافرها فى طلاب وطالبات شعبة اللغة الانجليزية ٠

٢ — استطاعة تمييز وجود هذه الاستعدادات (المعرفية والوجدانية) بين طلاب وطالبات شعبة اللغة الانجليزية ٠

٣ — التعرف على العلاقة بين هذه الاستعدادات (المعرفية — والوجدانية) وبين الرضا عن التخصص الدراسى بشعبة اللغة الانجليزية ٠

٤ ـ التعرف على مدى ادراك طلاب وطالبات الشعب الأخرى عدم توافر هذه الاستعدادات المعرفية والوجدانية لديهم بدرجة تعادل طلاب شعبة اللغة الانجليزية ٠

٥ ـ التعرف على مدى الفروق في الاستعدادات المعرفية والوجدانية بين طلاب السنة النهائية ٠ وطلاب السنة الأولى من طلاب شعبة اللغة الانجليزية كدليل على نمو هذه الاستعدادات لدى الطلاب ٠

٦ ـ التعرف على مدى الفروق بين الذكور ـ والاناث في هذه الاستعدادات المعرفية والوجدانية اللازمة لدراسي اللغة الأجنبية (الانجليزية) ، بمعنى آخر أى من الجنسين يمتلك قدرا أكبر من هذه الاستعدادات٠

٥ ـ مصطلحات الدراسة :

١ ـ الاستعداد : Aptitude

يشير الاستعداد الى القدرة الممكنة أو هو الأداء المتوقع أن يصل اليه الفرد فيما بعد ، والذى يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة المستقبلية للقيام بعمل ما أو تحمل المسئولية أو التحصيل واذا اكتسب الفرد مرانـا أو تدريبا بالنسبة لاستعداد من الاستعدادات كالاستعداد اللغوى أو الميكانيكي ، صار الاستعداد قدرة ، والاستعداد الدراسي (Scholastic Aptitude) لتخصص معين يشير الى درجة النجاح المحتمل بلوغها في الدراسة حسب السجلات والبيانات الشخصية ، أو اختبارات التحصيل ، والمقدرة تقديرا كميا (١٢ : ٤٨) ٠

٢ ـ الاستعداد المعرفي :

" هو الأداء المتوقع أن يصل اليه المتعلم فيما بعد في الادراك والفهم واصدار الأحكام والتعليل وغير ذلك من القرارات المعرفية العقلية ٠

٣ ـ الاستعداد الوجداني :

هو الأداء المتوقع أن يصل اليه المتعلم فيما بعد وذلك في التطور والتغير على الكيفية التى يشعر ويحس بها المتعلم ويقدر الأشياء أو الأحداث ويقيمها ، أى انها تغيرات تحدث في مواقف المتعلم واتجاهاته وقيمه (٦ : ٤٥) ٠

٤ ـ اللغة الثانية واللغة الأجنبية :

يستخدم مفهوم اللغة الثانية عندما تتعدد اللغات بين مجموعة من السكان يعيشون في منطقة معينة بغرض ايجاد لغة مشتركة بينهم تفيد

فى التعامل الاجتماعى ، ويكون أداؤها فى نفس مستوى اللغة الأولى أو اللغة الأصل ، بينما يشير مفهوم اللغة الأجنبية الى اللغة التى لا تستخدم فى الاتصال الاجتماعى العادى ولكنها تستخدم فى الدراسة كما هو الحال فى اللغات الانجليزية • والفرنسية والألمانية فى جمهورية مصر العربية (١ : ٢) •

٥ ـ الاكتساب : Acquisition

احدى مراحل التعلم التى تتم خلال تمثل الفرد للغة الجديدة ؛ لتصبح جزءا من حصيلته اللغوية (٣ : ٢٣) •

٦ ـ الرضا عن التخصص الدراسى :

مدى رضا المتعلم عن تخصصه فى وضعه الراهن فى ضوء ما كان يرجوه (١ : ٣٥) •

٦ ـ الاطار النظرى للدراسة :

قد ذكر بن روس Penrose ١٩٨٩ فى كتابه ز English Language Teaching فى تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية أو لغة ثانية انه يلزم السعى الى توفير الجو أو المناخ المناسب الذى يعتمد على :

١ ـ التشجيع ٢ ـ تذليل الصعوبات ٣ ـ مزاولة النشاطات العملية فى دروس تعلم اللغة ٤ ـ مساعدة الطلاب أثناء القيام بالأنشطة ٥ ـ تصحيح عمل الطلاب بطرق مختلفة لاكسابهم التغذية الراجعة فى هذا المجال ٦ ـ تشجيع الطلاب للقيام بالمراجعة المستمرة ويتطلب الأمر من المعلم ان : ١ ـ يفهم لماذا يستعمل الوسائل فى الوقت المناسب من الدرس ويخلق المواقف التعليمية ٢ ـ يعرف ما يستطيع التلاميذ القيام به ؛ وما يجب أن يقوموا به ، ٣ ـ يحضر الدروس جيدا ويكون مستعدا لتنفيذها معتمدا على نظريات التعلم التى يجيدها ، ٤ ـ يشجع الطلاب ليفكروا بأنفسهم ، ٥ ـ يعد المناشط بطريقة تسمح للطلاب القيام بدور فعال أثناء المحاضرة • ٦ ـ يدرب الطلاب على كيفية استخراج المعلومات من الكتب والمصادر المختلفة المرئية والمسموعة • ٧ ـ يساعد الطلاب على تحقيق الاستقلالية فى مواصلة التعلم • ٨ ـ يربط بين فروع اللغة الانجليزية التى يدرسها الطلاب بصور مختلفة • ٩ ـ يعرف الكثير عن ظروف حياة طلابه خارج المدرسة • ومن ثم يقدم لهم المساعدة (١٨ : ٧ ـ ٨) •

وقد ذكر أحمد عثمان صالح ١٩٨٦ فى دراسة « بعنوان العوامل الوجدانية المؤثرة فى اكتساب اللغة الأجنبية » انه يتضمن اكتساب اللغة جوانب مختلفة من الاستماع ، والتحدث ، والقراءة والكتابة (١ : ٧) .

وقد ذكر ليندال دافيدوف سنة ١٩٨٣ انه قد ركز علماء علم النفس على مجالين فى اللغة وهى كيف تكتسب ، وكيف تستخدم ، وتعرف دراسة هذه الموضوعات بسيكولوجية اللغة (١١ : ٤٠٥) .

وقد أوضحت دراسة ج . فن درجبلنز سنة ١٩٥٠ G. Von der Gabelenez ان الانسان لا يستخدم اللغة فحسب للتعبير عن شيء ، بل للتعبير عن نفسه أيضا ، ومن ثم لا ينبغي ان نولى الاهتمام فقط بالصورة التى تصاغ عليها الأفكار بل أيضا العلاقة التى توجد بين هذه الأفكار وبين شعور واحساس المتحدث ، وهذا يوضح ان اللغة عنصر عقلى معرفى ، وعنصر وجدانى ، وهو ما يعرف باللغة الانفعالية وبالرغم من أهمية الجانب الوجدانى فى اللغة ، الا ان معظم الاهتمامات التى تناولت دراسة اللغة كانت بوصفها آداة عقلية (١ : ٣) .

وتؤثر العوامل الوجدانية فى اكتساب اللغة ، فلقد اهتم عدد من الباحثين بمجال اكتساب اللغة الثانية واللغة الأجنبية ، التى تتضح من خلال بعض نتائجها أثر العوامل الوجدانية فى اكتسابها مثل الدافعية والاتجاهات الايجابية نحو هذه اللغة ، وتهتم الدراسة الحالية بعوامل معرفية هامة فى اكتساب اللغة ، وهى المثيرات التى تعرض للدارس ، والانتباه الانتقائى ، والاحساسات البصرية ، والسمعية وتذوق اللغة ، والترميز ، أو التشفير وعملية خزن المعلومات بما فيها من الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى ، ويتضح ذلك فى تصميم المقياس بعد ذلك ، هذا بالاضافة الى عملية استرجاع المعلومات ، التى تتضمن البحث عن المعلومات داخل المخ ، ثم جمع هذه المعلومات ثم أداؤها فى شكل ألفاظ شفوية أو مكتوبة أو مقروءة ، مما يمكن أن تطلق عليها ذاكرة الأداء ، أى تحدد هذه الدراسة الاستعدادات المعرفية الوجدانية الضرورية لاكتساب اللغة الأجنبية والمرتبطة بالرضا عن التخصص الدراسى للطلاب والطالبات المعلمين الدارسين بأقسام للغة الانجليزية بكليات التربية ، على أساس ان ميولهم واتجاهاتهم نحو اللغة الانجليزية أصبحت أكثر استقرارا وقد توافر لديهم استعدادات خاصة باللغة الانجليزية كلغة أجنبية ، دفعتهم الى الالتحاق بهذه الشعبة .

ويرى أوزوبل Ausuble في نمـــوذجه المعرفي الذي يتبعه البحث الحالي في اعداد مقياس الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية للطلاب المعلمين ان المادة التعليمية تكون ذات معنى اذا ارتبطت على نحو حقيقي وليس عشوائيا بالمفاهيم والمبادىء ذات العلاقة المتوافــرة في بنية المتعلم المعرفية الراهنة ، فان لم ترتبط المادة التعليمية الجديدة في بنية المتعلم المعرفية بشكل فعلي فسيكون التعلم آليـــا أي يعتمد على الحفظ فقط. (٦ : ١٧٩) •

الدراسات السابقة :

لم توجد دراسة مباشرة تبين الاستعدادات المعرفيـــة والوجدانيـــة الضرورية للتخصص في تدريس اللغة الأجنبية وهي الانجليزية في هذه الدراسة وعلاقتهـــا بالرضـــا عن التخصص الدراسي (مركز المعلومات الأكاديمية الطبية العسكرية يناير ١٩٩٣) الا انه توجد دراسات لبعض هذه المتغيرات سوف يذكرها الباحث حسب تاريخ اجرائها •

فقد أوضـــح جـــوارا ١٩٧٢ Guiora انــه لــدى بعـــض الأفراد استعدادات لاكتساب نطق اللغة الانجليزية على مستوى المتحدثين الأصليين لهذه اللغة ، وما يمكن ان تطلق عليه ذات اللغـــة (Language ego) واكد روس ١٩٧٧ Rossier ان الانبســـاطيين أكثر قـــدرة على دراســـه اللغة الأجنبية من الانطوائيين ، وأوضحت دراســـة كل من توكر ١٩٧٧ Tocker ، ودراســـة سوين ١٩٧٧ Swein ان هنـــاك بعض العـــوامل ترتبط بتعلم اللغـــة الانجليزية كلغة أجنبيـــة وهي التعلم والتداخـــل والاستعداد ، والاتجاهات والدافعية ، ويوجد تشابه بين تعلم اللغة الثانية وتعلم اللغة الأجنبية في العوامل المؤثرة فيها ، ولكن الاختلاف في درجة تأثير هذه العوامل وخاصة ان تفضيل الكثير من الطلاب الملتحقين بشعبة اللغة الانجليزية يرجع الى أسباب في مقدمتها انهـــا تهيىء للطالب فرص الحصول على مستوى اقتصادي اجتماعي ممكن بعد التخرج • ويعتبر هذا نوعا من الدوافع الثانوية والتعزيز في نفس الوقت ، وقد أكدت دراسة كوهين ١٩٧٧ Cohen ونيمان ١٩٧٨ Naiman ، ان هنـــاك عـــلاقة بين تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانيـــة وبين بعض سمات الشخصية كالمشاركة الوجدانية وتقدير الذات ، واكتساب بعض الأساليب المعرفية كتحمل الغموض فالأفراد الذين لديهم استعداد لتحمل الغموض أقدر على تعلم اللغة الأجنبية من الذين ليس لديهم اســـتعداد لتحمل الغموض كاسلوب معرفي وقد يفشلون لأن تعلم اللغة الأجنبية عملية معقدة بها قدر كبير من الغموض •

وقد أوضحت الدراسة ان بعض المتعلمين للغة الأجنبيه يحجمون المشاركة النشطة فى الفصل الدراسى وذلك لخوفهم من زملائهم أو من المعلم . وقد أكدت نظريه استيفن كرشن ١٩٨٢ Stephen Krashe n ان أفضل دراسة للغة الأجنبية يكون فى بيئتها حيث تستخدم اللغه بشكل طبيعى فى التواصل بين الناس واكتساب أسس لغة ما يكون بالانجاز الأفضل حيث يركز الدارس على الفهم أو التعبير عن فكره أو رسالة بفكرة أخرى ، أو رأى آخر بهذه اللغة الجديدة ، وانه عندما يواجه طالب بلغة جديدة فان أول ما يعترضه من عقبات تأتى نتيجة لحالة الفرد الانفعالية والحوافز الداخلية ، على ان دارسى اللغة الأجنبية سواء أكان يعى أم لا يعى هذه اللغة ، فانه يتخير نماذج خاصة من الأفراد يعرف انهم ينطقون جيدا ، أولا ينطقون جيدا ، فكثير من الأفراد يتصور ان نطق الأمريكيين للغة الانجليزية أقل جودة من نطق الانجليز للغة الانجليزية ، وان هناك عملية تدور داخل الفرد ، هى التصحيح الذاتى الذى فيه يستخدم قواعد العبارات أو الجمل ، فالأشخاص الذين لديهم رغبة قوية فى دراسة اللغة الأجنبية ، يكون لديهم ضبط ذاتى فى استخدام قواعد اللغة الأجنبية عن زملائهم الذين يعانون من ضعف الرغبة فى تعلم اللغة الأجنبية (١٦ : ٣ ـ ١٢) .

وقد أكدت دراسة أحمد عثمان سنة ١٩٨٦ ان الأفراد الجيدين فى تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية يستخدمون قواعد اللغة بحكمة واقتدار وان المتعلم الناجح للغة الأجنبية هو الذى يقاوم تراكيب لغته القومية حين أدائه للغة الأجنبية ، وذلك منعا للتداخل ، وقد أوضحت دراسته ان هناك ارتباطا دالا موجبا بين درجات الاتجاه نحو اللغة الانجليزية واكتساب الجوانب المختلفة فى فروع تلك اللغة (فى المقال ـ والصوتيات والترجمة) بينما لا توجد ارتباطات دالة بين درجات الاتجاه وكل من الدراما ، والقصة ، والشعر ، ويتحقق الغرض الذى يقول كلما زادت ايجابية الاتجاه نحو اللغة الانجليزية لدراستها زاد الاكتساب فى الجوانب المختلفة للغة ، وانه كلما توافرت لدارسى اللغة الانجليزية كلغة أجنبية المقدرة على بلوغ المكانة الاجتماعية زاد الاكتساب فى الجوانب المختلفة للغة ، واتضح عدم وجود ارتباطات دالة بين تقبل الذات واكتساب بعض جوانب اللغة . ويعنى الباحث بتقبل الذات مدى رضا المتعلم عن نفسه فى وضعه الراهن فى ضوء ما كان يرجوه (١ : ٣٥) .

وقد ذكر جارسيا ١٩٨٦ Garcia ان بييل Peal ولامبرت سنة ١٩٦٢ Lambert قاما بدراسة على مجموعتين من التلاميذ

احداهما تتعلم الانجليزية والثانية تتعلم الانجليزية والفرنسية ، فقد أظهرت الدراسة ان تعلم لغتين يسهم فى تحسين المرونة التعليمية (١٤ : ٩٦ ــ ١٢١) • وفى دراسة على السيد الشخيبى سنة ١٩٩١ كان الهدف التعرف على رأى التربويين من أعضاء هيئة التدريس والمعلمين والمسئولين بوزارة التربية والتعليم فى تعلم لغة أجنبية للأطفال فى الصغر ، وقد اتضح من آرائهم ان تعلم اللغة الأجنبية (الانجليزية) للأطفال لا يوحى لهم بضعف فى اللغة العربية ، وان تعلم اللغة الأجنبية لا يؤدى الى انتشار بعض العادات والتقاليد التى لا تتفق مع قيمنا الدينية ، ولا يؤدى الى تخرج أفراد ذوى ثقافات متباينة ولا يؤدى الى تفتت الثقافة العربية ، بل يساعد على الالتحاق بأقسام اللغات ، وبعض الكليات وشغل بعض الوظائف دون غيرهم (٧ : ١ ٢٠٠ ــ ٢٠٢٨) •

منهج الدراسة :

(أ) العينة (ب) الأدوات المستخدمة (ج) الاسلوب الاحصائى •

(أ) العينة :

تتكون عينة الدراسة من ٢٠٤ طلاب وطالبة من ثلاث كليات للمعلمين بسلطنة عمان وهم كلية مسقط للبنين ، وكلية صور للبنين وكلية الخوير للبنات يتراوح أعمارهم بين ١٩ عاما الى ٢٤ عاما بمتوسط قدره ٢٢٫٣٠ ، وتتوزع العينة على مستويين دراسيين ، وعلى (١٦) ست عشرة شعبة بالكليات المختلفة ، كما يوضحها الجدول رقم (١) •

جدول رقم (١) :

يوضح توزيع الطلاب والطالبات المعلمين عينة الدراسة على التخصصات المختلفة والنسبة المئوية ٠

	العدد	النسبة المئوية
١ ـ شعبة اللغة الانجليزية بنين المستوى الرابع	٢٥	٦٪
٢ ـ شعبة اللغة الانجليزية بنين المستوى الثانى	٣٢	٧٪
٣ ـ شعبة اللغة الانجليزية بنات المستوى الثانى	١٣	٣٪
٤ ـ شعبة اللغة العربية بنين المستوى الثانى	٤٨	١٢٪
٥ ـ شعبة اللغة العربية بنات المستوى الثانى	٣٥	٩٪
٦ ـ شعبة اللغة العربية بنين المستوى الرابع	٧	١٪
٧ ـ شعبة التربية الاسلامية بنين المستوى الثانى	٥	١٢٪
٨ ـ شعبة التربية الاسلامية بنات المستوى الثانى	٤٣	١١٪
٩ ـ شعبة التربية الاسلامية بنين المستوى الرابع	٣١	٧٪
١٠ ـ شعبة الرياضيات بنات المستوى الثانى	٣٥	٦٪
١١ ـ شعبة العلوم بنات المستوى الثانى	٨	١٪
١٢ ـ شعبة علوم بنين المستوى الثانى	١٦	٣٪
١٣ ـ شعبة رياضيات بنين المستوى الرابع	٥	١٪
١٤ ـ شعبة علوم بنين المستوى الرابع	١١	٢٪
١٥ ـ شعبة اجتماعيات بنين المستوى الثانى	٤٠	١٠٪
١٦ ـ شعبة اجتماعيات بنات المستوى الرابع	١٣	٣٪
المجموع	٤٠٢	

(ب) الأدوات المستخدمة :

١ ـ **مقياس الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية للتخصص** في تدريس اللغة الانجليزية « اعداد الباحث » ·

ويتكون من ٣٢ عبارة ، وذلك بعد صياغتها في شكل بنود روعيت فيها مقومات الصياغة الملائمة من منظور الاعتبارات السيكومترية التي تحكم تصميم المقاييس السيكولوجية ومنها ١٦ بندا تعبر عن الاستعدادات المعرفية ، ١٦ بندا تعبر عن الاستعدادات الوجدانية ، وفي نهاية المقياس سؤال مفتوح وهو :

س : ما هي مقترحاتك التي يمكن عند تنفيذها تنمية الاستعدادات المعرفية والوجدانية ؟ وليس عليه درجات في التصحيح ·

وقد نصت تعليمات المقياس أن يقرأ المفحوص كل بند على حدة ثم يرى مدى تمثيل هذا البند له من خلال وضع درجة من درجات خمس ، حيث تشير الدرجة (٥) الى موافق تماما والدرجة (٤) الى موافق ، والدرجة (٣) الى متردد في الاجابة والدرجة (٢) الى غير موافق ، والدرجة (١) الى غير موافق تماما ، والعكس في العبارات السلبية ، وبذلك تحددت الدرجة الكلية للمقياس في ١٦٠ درجة والحد الأدنى ٣٢ درجة ·

بناء المقياس :

١ ـ توجه الباحث الى أعضاء هيئة تدريس اللغة الانجليزية بكليات التربية في جمهورية مصر العربية ، وفي كليات المعلمين بسلطنة عمان ٣٠ عضوا والى عدد ٣٠ من معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية بالمدارس المختلفة والى عدد ٥٠ من الطلاب والطالبات الدارسين بهذه الكلية وذلك بالاستبيان المفتوح للاجابة عن السؤال التالي ·

س : ما هي الاستعدادات المعرفية والوجدانية المطلوب توافرها لدى الطلاب الدارسين بشعبة اللغة الانجليزية كما ترونها ؟

٢ ـ الاطلاع على كتب التراث السيكولوجي في مجال دراسة اللغة الانجليزية وتتبع بعض الدراسات التي صدرت في هذا الشأن ·

٣ ـ أجرى الباحث ندوة علمية لأعضاء هيئة تدريس الكلية بجميع تخصصاتهم وطلاب شعبة اللغة الانجليزية خاصة وطلاب الشعب الأخرى

كان موضوعها الاستعدادات المعرفية والوجدانيـــة الضرورية والمطلوب توافرها فى الطلاب المعلمين الدراسين بشعبة اللغة الانجليزية ٠

وقد أدلى أعضـــاء هيئة تدريس اللغـــة الانجليزية وأعضاء هيئة التدريس بالأقسام الأخرى والطلاب ، ببيانات كثيرة عن هذا الموضـــوع ومدنا أعضاء هيئة تدريس اللغة الانجليزية ، بكتب تتضمن نظريات فى تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية ، وخاصة الانجليزية منهـــا نظرية ستيفن كرشن ١٩٨٢ (Stephen Kroshan) عن تعلم اللغة الثانية التى تبناها الباحث الحالى فى دراسته ٠

هـــذا بالاضـــافة الى عقـــد جلســـات لمناقشة ما ورد من معلومات عن الاستعدادات المعرفية والوجـــدانية مع أعضـــاء شعبة اللغـــة الانجليزية ومقارنتها بالتراث الثقافى فى هذا المجال ٠ والنظريات العلمية المختلفـــة والواقع التطبيقى ٠

٤ — أخضع الباحث البيانات التى وردت فى الاستبيان المفتوح الى تحليل المحتوى ، وأمكن الحصول على :

(أ) عبـــارات توضح الاستعدادات المعرفية الضرورية لتعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية مثل أستطيع الاحتفاظ بعدد كبير من كلمات اللغة الانجليزية ، نزيد حالة انتباهى فى محاضرات اللغة الانجليزية . استجيب بسهولة لتحويل الكلمات العربية الى الانجليزية وبالعكس ٠

(ب) عبـــارات نوضح الاستعدادات الوجـــدانية اللازمة لدراســـة اللغة الانجليزية منها اتجاه الطالب الايجابى نحو دراســـة لغة أجنبية « انجليزية » وقراءاته الخارجية فى اللغة الانجليزية ، وحب معلمى اللغة الانجليزية والانفتاح على العالم ٠

٥ — تكونت عبـــارات المقيـــاس من خـــلال الاستبيان المفتوح لأعضاء هيئة التدريس للغـــة الانجليزية بالكليـــات المختلفـــة ومعلمى مادة اللغة الانجليزية والطلاب وأعضاء هيئـــة تدريس علم النفس التربوى ، وقراءات الباحث فى هذا الشأن ٠

٦ ـ من خـلال هذا نكون المقيـاس فى صورنه الأولية المكونة من ٥٠ عبارة وقد راعى الباحث ما يلى (*) :

٧ ـ توجه الباحث بالمقياس الى مجموعة من المتخصصين فى اللغـة الانجليزية وعلم النفس التعليمى ، للحكم على صـياغة العبارات ، وقد تم استبعاد بعض العبارات التى يصعب فهمهـا أو توضـيح دلالاتها كى لا تحمل العبارة أكثر من معنى ٠

٨ ـ قام الباحث بتجربة المقياس قبل تطبيقه بصورة شاملة ، وقبل ان يأخذ شكله النهائى وأعيد الى المحكمين ، وأخذت العبارات التى أخذت موافقة ٨٠٪ فيما أعلى ، وأصبح المقياس يتكون فى صـورته النهائية من ٣٢ عبارة ٠

صـدق المقيـاس :

(أ) صدق التحكيم :

فقد عرض المقياس على عشرة من أعضـاء هيئـة تدريس اللغـة الانجليزية ، وعلم النفس التربوى وأخذت العبـارات التى حصلت على موافقة ٨٠٪ فيما أعلى ٠

(ب) الصدق العاملى :

كذلك أجرى الصدق العاملى للمقياس على عينـة الطلاب والطالبات الدارسين بشعبة اللغة الانجليزية ن = ٦٩ ، وعينـة طلاب وطالبات الشعب الأخرى ن = ٣٣٣ ، وذلك لعدد ٣٢ بنـدا وهم بنـود مقياس الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية للتخصص فى تدريس اللغـة الانجليزية ، وكانت الارتباطات دالة بين البنود بعضها البعض ، ثم حللت معـاملات الارتباط بين البنود عامليـا بطريقة هوتيلنج للمكونات الأساسية « الحاسب الآلى جامعة عين شمس » وباستخدام محك جتمان لتحديد عدد العوامل « العوامل الجوهرية ما كان جذره الكامن أكبر من واحد » وقد أديرت العوامل بطريقة الفاريمكس ، وبالنظـر الى نتائج التحليل العاملى يتضح مايلى :

(★) يطلب المقياس من الباحث ـ كلية التربية جامعة القاهرة ـ الفيوم ٠

جدول رقم (٢) ٠

١ ـ قد تم استخلاص عشرة عوامل جوهرية ، تراوحت قيم الجذر الكامن بين ٢,٨٨ ، ١,٤١ ولما كان الهدف هو استخلاص عوامل عريضة تتسم بالاستقرار وعدم التغير فقد وضعنا المعايير التكميلية التالية :

١ ـ العامل الجوهرى ما كان جذره الكامن ــ ر١ ٠

٢ ـ محك جوهرية العامل ٠

٣ تشبعات جوهرية فأكثر ٠

٣ ـ حسب التشبع عند ٠,٣٠٣ (٢ = ٢٨) ٠

واعتمادا على هذه المحكات تم استيفاء ١٠ عشرة عوامل رتبت حسب جذوره الكامنـــة بعد ان ألغى العامل الحادى عشر ، والثانى عشر حيث يحملان تشبعين فقط ولذلك لم تنطبق عليهما شروط العامل حيث انهما أقل من ثلاثة تشبعات ٠

ويتضح من الجدول رقم (٢) ان جميع البنود الخاصة بالاستعداد المعرفى والوجدانى الضرورية لطلاب شعبة اللغة الأنجليزية قد تشبعت فى عشرة عوامل أساسية وهى :

١ ـ العامل الأول :

ويطلق عليه عامل صـعوبة تحـــويل المصطلحات الانجليزية الى العربيـــة ، وقد تشبع عليه ثمـــانية بنود وهى بترتيب تشبعاتها البند رقم ٤ ، ٢ ، ١١ ، ٢٥ ، ١٥ ، ٥ ، ١٣ ؛ ٨ ؛ وهو عامل ثنـــائى القطب والتشبعات التى تحمل درجة سالبة نتيجة ان بعض العبـــارات مصممة بطريقة سالبة فى المقياس ٠

٢ ـ العامل الثانى :

ويطلق عليه عامل الاطلاع على الثقافة الغربية وهو عامل ثنائى القطب وقد تسـبع عليه خمسـة بنـود ، وأرقامها حسب تشبعها هى ١٧ ، ١٣ ، ٢٨ ، ٢ ، ١٦ ويدل ذلك على وجود ارتباط قوى بين هذه البنود ٠

٣ ـ العامل الثالث :

يطلق عليه الخوف من التخصص فى تدريس اللغة الانجليزية وهو عامل أحادى القطب ، وقد تشبع على هذا العامل خمسة بنود وهى حسب درجة تشبعاتها رقم ٣١ ، ١٨ ، ١٢ ، ١ ، ٧ .

٤ ـ العامل الرابع :

ويطلق عليه عامل كثرة المواد التى تدرس فى شعبة اللغة الانجليزية وهو عامل آحادى القطب ، وقد تشبع على هذا العامل خمسة بنود حسب درجة تشبعها أرقام ٢٩ ، ٣٢ ، ٨ ، ١٨ ، ٢٣ .

٥ ـ العامل الخامس :

ويطلق عليه عامل عدم الرغبة فى تخصص اللغـــة الانجليزية وهو عامل آحادى القطب وقد تسـبع هـذا العـامل البنود أرقـام ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٣ ، ١ .

٦ ـ العامل السادس :

ويطلق عليه عامل استخدام اللغة الانجليزية فى التحدث والمعاملات اليومية وهو عامل ثنائى القطب وقد تشبع على هذا العامل خمسة بنود وهى حسب تشبعاتها رقم ٩ ، ٢٥ ، ١٤ ، ١٩ ، ٧ .

٧ ـ العامل السابع :

ويطلق عليه عامل الميل للتخصص فى تدريس اللغة الانجليزية وهو عامل آحادى القطب ، وقد تشبع على هذا العامل خمسة بنود ، وأرقامها حسب تشبعها كالآتى رقم ٣٠ ، ٥ ، ١٥ ، ٢٨ ، ١٠ .

٨ ـ العامل الثامن :

عامل عدم رغبة الأصدقاء فى الالتحاق بشعبة اللغة الانجليزية وهو عامل أحادى القطب فى الاتجاه السالب وقد تشبع عليه أربعة بنود وهى ٢٠ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٣ .

جدول رقم (٢) : يبين مصفوفة العوامل بعد التدوير بطريقة الفاريمكس وتتكون من ٣٢ بندا للاستعدادات المعرفية والوجدانية للتخصص فى تدريس اللغة الانجليزية ن = ٦٩ من طلاب وطالبات شعبة اللغة الانجليزية حسب التشبع عند ٣ر٠

الرقم	ع١	ع٢	ع٣	ع٤	ع٥
١	ر١٠١	-ر٠٢٢	ر٤١١	ر٢٤٣	ر٣٢١
٢	-ر٦٨٦	ر٤٠٧	ر١٨٢	ر١٢٧	ر٠٤٩
٣	ر٠١٨	ر٢٥٩	-ر٠٥٠	ر٠٢٥	ر٠٨٤
٤	ر٨٣٥	ر١٥٧	ر١٨١	ر٠٨٦	ر١٥٩
٥	ر٤٢٤	ر١٥٠	ر٠٨٦	ر١٨٩	ر١٢٠
٦	-ر١٧٢	-ر١٥٥	ر٠١٣	ر٠٠١	ر١٠٣
٧	ر٢٢٦	-ر٠٥٩	ر٢٨٥	ر٠٤٠	ر١٠٨
٨	ر٣٥٧	ر٠٠٨	-ر١٢٦	ر٥٧٦	ر١٧٤
٩	ر٠٣٢	ر٠٢٣	ر٠٤٧	ر٦٣٠	ر٠٦٦
١٠	ر١٢٤	ر١٣٦	ر٩٨	-ر٠١٢	ر٠٨٤
١١	ر٥٨٠	ر٠٠٣	ر٠٣٧	ر٠٣٥	-ر٠٢٦
١٢	ر٢١١	-ر١٩٢	ر٦٨٢	-ر٠٤٦	-ر٢٢٩
١٣	ر٣٩٥	ر٥٩٧	ر١٠١	ر٠٣٠	-ر٠٤١
١٤	ر٠٢٥	ر٢٢١	ر٠٠١	ر٠٢٧	-ر١١٨
١٥	ر٤٠٨	-ر٣١٧	-ر١٢١	ر٠٤٠	ر٢٥٦
١٦	-ر٢٩٠	ر٤٠١	-ر٠٤٨	ر١٣٦	ر٢٥٥
١٧	ر٠٧٩	-ر٨٤٩	ر١٢٥	ر٠٧٣	ر٠٦١
١٨	ر١٠٥	-ر١١٤	ر٦١٣	ر٣٥٠	ر٠٥٥
١٩	ر١٦٨	ر١٥٧	ر١٥٤	ر٢٠٩	ر٠٣٦
٢٠	ر٠٨٩	-ر٠١٨	ر٠٧١	ر٠٦١	ر٠٤٧
٢١	-ر٠٠٩	-ر٠٥٤	ر٠١٢	ر١٠٦	ر٠٣٠
٢٢	ر٢١٨	-ر١٤٨	ر٠٦٣	-ر٠٦٣	ر٨٤٩
٢٣	-ر٠٢٩	-ر٠٧٢	ر٢٢٨	ر٣٠٥	ر٣٨١
٢٤	ر٠٣٧	ر١٢٧	ر٠٣٥	ر١٥٢	ر٦٩٧
٢٥	-ر٤٩٣	ر٢٢٢	ر٠١٣	-ر١٧٤	ر٠٩٧
٢٦	ر٠٨٥	-ر٠٥٥	-ر١٤٢	ر١٦٠	-ر٠٥٢
٢٧	-ر٠٥٤	ر٠٤٢	ر٠١٣	ر٠٢٠	ر٠٦٣
٢٨	ر١٧١	ر٥٠٨	ر١٠٧	ر٢٠٢	ر٠١١
٢٩	ر٠٣٦	-ر١٩٧	ر١٢٤	ر٧٩٩	-ر٠٤٦
٣٠	ر٠٩٧	-ر١٠٠	ر١٠٥	ر٠٥٧	-ر٠١٣
٣١	ر٢٢٣	-ر٠٣٩	ر٧٤٦	ر٠٨٢	ر١٦٠
٣٢	ر١٨٤	ر٠٣١	ر٢٣٦	ر٧٠١	ر٠٤٤
الكامن الجذر	٢ر٨٥٨	ر٠٣١	٢ر١٠٣	٢ر٠١٩	١ر٨٢٣

ع ٦	ع ٧	ع ٨	ع ٩	ع ١٠
ـ٢١٠ر	٠٨٦ر	ـ٢٥٥ر	٢٤٩ر	ـ٠٥٢ر
٠٤٤ر	٠٩٧ر	ـ٠٢٦ر	ـ١١٠ر	١٠١ر
ـ٠٠١ر	١٥٢ر	ـ١١٨ر	٠٥٥ر	٠٧٢ر
٠١٣ر	ـ٠٢١ر	٠٠٣ر	٠٥٥ر	٠١٤ر
ـ٠٨٦ر	٤٤٩ر	ـ٠٠٧ر	ـ١٦٨ر	٣١٣ر
ـ١٦٧ر	٠٠٧ر	٠٨٩ر	ـ٧١٦ر	ـ١٣٨ر
ـ٣١٤ر	١٧١ر	١٣٥ر	٠٤٠ر	٣٣٢ر
٠٢٧ر	٢٠٩ر	ـ٠٨٢ر	٠٣٨ر	١١١ر
ـ٨٥٥ر	٠٩٥ر	٠٠٩ر	ـ٠٦٠ر	٠٧١ر
٠٦٣ر	٣٦٤ر	٠٩٦ر	ـ٠٤٤ر	٧٤٨ر
ـ٠٤٣ر	١٨٩ر	ـ١٧٢ر	٠١٠ر	١٨٠ر
ـ٠٦٣ر	ـ١٩٤ر	٠٨٤ر	ـ٢٠٦ر	٠٩٦ر
ـ٣٠٨ر	١٠٠ر	ـ١٥٤ر	ـ١٧٦ر	ـ٠٦٥ر
ـ٣٦٧ر	٠٦٥ر	ـ٥٠٣ر	٢٠٩ر	ـ٢٦٤ر
٢٣١ر	٤١٤ر	١٠٠ر	٣٥٣ر	٠٥٩ر
٠٢٢ر	٠٧٩ر	ـ٤٠٧ر	٣٥٨ر	١٨٨ر
٠١٨ر	٠٧٥ر	ـ٠٧٣ر	ـ٠٠٦ر	ـ١٣٦ر
١٤٥ر	٢١٩ر	٠٨٥ر	٠٢٢ر	ـ٠٥٨ر
ـ٣٨٠ر	ـ١٧٧ر	٠٣٧ر	٥٤٥ر	٠٧٤ر
١١٥ر	٠٦٤ر	ـ٨٠٧ر	٠٠٧ر	١٢٦ر
ـ٠٣٦ر	ـ٠٥٩ر	ـ٠٦٧ر	٠١٩ر	ـ٠٢٠ر
١١٦ر	٠٣٩ر	٠٤٤ر	٠٢٦ر	٠١٢ر
٠١٦ر	١٥٧ر	٣٢٩ر	٣٤٠ر	ـ٠٢٥ر
ـ٢٩٣ر	ـ٠٣٦ر	ـ١١٢ر	ـ٢٣٠ر	٢١٧ر
٤٣١ر	١٠٨ر	ـ٢٦٣ر	١٦١ر	١٤٨ر
ـ٠٩٠ر	٠٢٧ر	ـ٢١٤ر	٣٣١ر	٤٩٥ر
٠٤٥ر	ـ٠١٤ر	ـ١٢٨ر	١٢٢ر	٠٠٨ر
٠٧٣ر	٣٨٢ر	٢٦١ر	٢٣١ر	٢٧٣ر
٠٥٦ر	ـ١٢٣ر	١١٩ر	٠٤٢ر	ـ٠٢٤ر
ـ٠٩٥ر	٤٨٣ر	٠٣٦ر	ـ٠١٨ر	ـ٠٣٨ر
٠٤٨ر	٠٤٣ر	ـ٢١٧ر	٠٩١ر	ـ٠٢٢ر
٠٨٧ر	١٢٩ر	٢٦١ر	٠٣٦ر	٠٧٦ر
١ر٧٤٧	١ر٧٤٤	١ر٧١٨	١ر٧١١	١ر٤١١

٩ ـ العامل التاسع :

ويطلق عليه عامل التقبل الفعلى لمفاهيم اللغة الانجليزية وقد تشبع على هذا العامل (٦) ستة بنود وهى بالترتيب حسب تشبعاتها أرقام ٦ ، ٩ ، ١٦ ، ١٥ ، ٢٣ ، ٢٦ ٠

١٠ ـ العامل العاشر :

ويطلق عليه عامل الحصول على درجات منخفضة فى فروع اللغة الانجليزية ، وهو عامل آحادى القطب فى الاتجاه الايجابى وقد تشبع على هذا العامل أربعة بنود حسب تشبعها ١٠ ، ٢٦ ، ٧ ، ٥ ٠

ويتضح من الجدول رقم (٢) العوامل العشرة التى استخرجت من مصفوفة العوامل ان هناك ارتباطا بين بنود المقياس وبعضها البعض بدرجة كبيرة وان المقياس قادر على قياس ما وضع لقياسه ، ولم يضع الباحث مصفوفة معاملات الارتباط وذلك لتحديد عدد صفحات قليلة للنشر ٠

٢ ـ اختبار الرضا عن التخصص الدراسى :

وهى من اعداد الباحث سنة ١٩٨٧ ويتكون هذا الاختبار من ١١ احدى عشرة فقرة منها عشر فقرات يلى كل سؤال ثلاث اجابات يختلف مستوى كل منها عن الأخرى كما يدركها الفرد بطريقة التقدير الذاتى التصنيفى ، أما الفقرة الحادية عشرة ففيها ثمانى عبارات وعلى المفحوص ان يحدد أهمية كل فقرة بالنسبة لمستقبل تخصصه ، ويهدف هذا الاختبار الى اعطاء الباحث صورة قد تكون متكاملة عن « الرضا عن التخصص الدراسى » وقد سبق للباحث استخدامه فى بحوث سابقة (٨ : ٤١ ـ ٤٢) ٠

صدق المقياس فى البيئة العمانية :

فقد عرض المقياس على لجنة من المحكمين عددها ١٠ عشرة من أعضاء هيئة تدريس علم النفس وقد حصلت عبارته على أزيد من ٨٠٪ فى قياس ما وضعت لقياسه ، وقد كان معامل الصدق الذاتى = $\sqrt{\text{٨٣٠ر٠}}$ = ٩٠ر٠ وهو صدق عال ومقبول ٠

ثبات الاختبار :

استخدمت طريقة اعادة تطبيق الاختبار بعد خمسة عشر يوما وذلك على عينة من الطلاب والطالبات ن = ٣٠ وكانت ر = ٨٨٣ر٠ وهو ثبات عال ومقبول ٠

النتـــائج وتفســـيرها

في ضوء التراث السيكولوجى والدراسات السابقة ، وتحليل النتائج يتضح وجود أبعاد أساسية محددة للاســتعدادات المعرفيـــة والوجدانية الضرورية للطلاب والطالبات بشعبة اللغة الانجليزية ، واستدل بالتالى على وجود علاقة بين من يتوافر فيهم هذه الاستعدادات وبين الرضا عن التخصص الدراسى ، ووجــود فروق دالة بين الطلاب والطالبـــات بشعبة اللغـــة الانجليزية ، وبين الطلاب والطالبات المعلمين الدراسين بالشعب الأخرى وذلك فى الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية لطلاب شعبة اللغة الانجليزية ، وبين الطلاب والطالبات المعلمين الدارسين بالشعب الأخرى وطلاب وطالبات المستوى الثانى الدراسين بشعبة اللغة الانجليزية وهذا دليل على أن الاستعدادات تكاد تكون ثابتة نسبيا ، ووجــود فروق بين الذكور والاناث بين دراسى اللغـــة الانجليزية كلغـــة أجنبيـــة وذلك فى الاستعداد المعرفى ، وعدم اتضاح هذه العلاقة فى الاستعدادات الوجدانية والرضا عن التخصص الدراسى ، وتوضح ذلك الفروض التالية ٠

الفرض الأول :

يوجد ارتبـــاط دال موجب بين كل من الاســتعدادات المعرفيـــة والاستعدادات الوجـدانية الضرورية اللازمة للطلاب والطالبات الدارسين بشعبة اللغة الانجليزية ، والرضا عن التخصص الدراسى ، وعدم وجود هــذا الارتبــاط لدى الطــلاب الدارســين بالشعب الأخرى (عــربى ــ تربية اسلامية ــ رياضيات ــ علوم ــ مواد اجتماعية) ٠

وللتحقق من هذا الفرض طبق كل من مقياس الاستعدادات المعرفية والوجدانية للتخصص فى تدريس اللغة الأجنبية (الانجليزية) ، واختبار الرضا عن التخصص الدراسى ، وذلك على عينة من طلاب وطالبات شعبة اللغة الانجليزية ن = ٦٩ ، وعلى عينة من طلاب الشعب الأخرى السابق ذكرها ن = ٣٣٣ ٠

وقد اتضح من الجدول رقم (٣) وجــود ارتبـــاط دال موجب بين الاستعدادات المعرفيـــة والاستعدادات الوجـــدانية لطلاب شعبة اللغة الانجليزية والرضا عن التخصص الدراسى ، وجميع الارتباطات دالة عند مستوى ٠١ر٠

جدول رقم (٣) يوضح معاملات الارتبـــاط بين الاســتعدادات المعرفيــة والوجدانيـــة اللازمة لدراســـة اللغـــة الأجنبيـــة « الانجليزية » والرضا عن التخصص الدراسى ٠

المتغير	١	٢	٣
الاستعداد المعرفى	ـــر١	٥٧٠ر٠	٥٥٢ر٠
الاستعداد الوجدانى	٥٧٠ر٠	ـــر١	٤٢٢ر
الرضا عن التخصص الدراسى	٥٥٢ر٠	٤٢٢ر	ـــر١

وعدم وجود ارتباطات دالة بين الاستعدادات المعرفية والوجدانيـة اللازمة للتخصص فى تدريس اللغة الانجليزية والرضـــا عن التخصص الدراسى وذلك لدى طلاب التخصصات الأخرى (عربى ـ تربية اسلامية ـ مواد اجتماعية ـ رياضيات ـ علوم) وباستخدام التحليل العاملى وتدوير العوامل بطريقة الفاريمكس لثلاثة متغيرات الاستعداد المعرفى ـ الاستعداد الوجدانى ـ الرضا عن التخصص الدراسى ٠ نتج عاملان ويوضح الجدول رقـم (٤) مصفوفة العوامل ن = ٦٩ ٠

جدول رقم (٤) يوضح تشبعات المتغيرات الثلاثة ٠ حسب التشبع عند ٣ر٠ ن = ٦٩ طلاب شعبة اللغة الانجليزية ٠

المتغير	ع١	ع٢
الاستعدادات المعرفية	٦٥٦ر	٥٧٠ر
الاستعدادات الوجدانية	٩٤١ر	١٧٠ر
الرضا عن التخصص الدراسى	٢٠١ر	٩٤٨ر
الجذر الكامن	١ر٣٦	١ر٢٥

يتضح من الجدول رقم (٤) انه تشبع عليه كل من الاستعدادات الوجدانية والاستعدادات المعرفية وذلك فى العامل الأول الذى يطلق عليه عامل الاستعدادات الوجدانية والمعرفية اللازم للتخصص فى تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ، أما العامل الثانى فقد تشبع عليه كل من الاستعدادات المعرفية والرضا عن التخصص الدراسى وتطلق عليه عامل الرضا عن التخصص الدراسى ، ولم تتشبع هذه المتغيرات معا لدى طلاب الشعب الأخرى (عربى ـ مواد اجتماعية ـ تربية اسلامية ـ علوم ـ رياضيات (وبذلك تحقق الفرض الذى يقول انه يوجد علاقة موجبة كل من الاستعدادات المعرفية والاستعدادات الوجدانية الضرورية لطلاب شعبة اللغة الانجليزية • وبين الرضا عن التخصص الدراسى ، وهذا يتفق مع ما ذكره جارسيا ١٩٨٦ Garcia ان بييل peal ولامبرت ١٩٦٢ Lambert قاما بدراسه اظهرت ان نعلم لغتين يسهم فى تحسين المرونة التعليمية (١٤ : ٩٦ – ١٢١) •

ودراسة أحمد عثمان صالح ١٩٨٦ التى أوضحت ان هناك علاقة بين الاتجاهات الوجدانية نحو دراسة اللغة الانجليزية ، والتخصص الدراسى فيها ، وبالتالى زيادة التحصيل الدراسى • ودراسة شومان ١٩٧٥ ، وشومان ١٩٧٦ Schumann ودراسة توكر ١٩٧٧ Tocker ودراسة سوين ١٩٧٧ Swain فقد حددت عدة عوامل ترتبط بتعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية ومنها الاستعداد Aptitude والاتجاه Attitude

الفرض الثانى :

يوجد فروق دالة احصائيا بين مجموع متوسط درجات الطلاب فى الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية للدارسين بشعبة اللغة الانجليزية ، وبين الطلاب والطالبات المعلمين الدارسين بالشعب الأخرى • (عربى ـ تربية اسلامية ـ مواد اجتماعية ـ علوم ـ رياضيات) •

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبق مقياس الاستعدادات المعرفية والوجدانية على طلاب وطالبات شعبة اللغة الانجليزية ، وعلى العينات الفرعية لكل من الشعب الأخرى • ويوضح الجدول رقم ٥ ، والجدول رقم (٦) المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ومستوى الدلالة ، بين شعبة اللغة الانجلازية بنين والشعب الأخرى بنين ، وشعبة اللغة الانجليزية والشعب الأخرى بنات •

جدول رقم (٥) : يوضح قيمة (ت) ومستوى الدلالة على عينات من الذكور بشعبة اللغة الانجليزية والشعب بالتخصصات الأخرى في الاسعنداد المعرفى والوجدانى .

الشعبة	المتغير	طلبة شعبة اللغة الانجليزية			طلبة الشعب الأخرى			ت	مستوى الدلالة
		ن١	م١	ح١	ن١	م١	ح١		
اللغة الانجليزية ذكور	الاستعداد المعرفى	٣١	٥١ر٩٣	٥ر٧٢	٤٨	٤١ر٠٦	٩ر١٥	٥ر٩٠	عند ٠١ر
اللغة العربية ذكور	الاستعداد الوجدانى	٣١	٥٣ر١٩	٦ر٩٣	٤٨	٤١ر٢٠	٩ر٠٧	٦ر٢٦	عند ٠١ر
اللغة الانجليزية ذكور	الاستعداد المعرفى	٣١	٥١ر٩٣	٥ر٧٢	٥٠	٤٢ر٦٠	٧ر٣٤	٦ر٠٢	عند ٠١ر
التربية الاسلامية ذكور	الاستعداد الوجدانى	٣١	٥٣ر١٩	٦ر٩٣	٥٠	٤٤ر٩٢	٦ر٠٠	٥ر٦٧	عند ٠١ر
اللغة الانجليزية ذكور	الاستعداد المعرفى	٣١	٥١ر٩٣	٥ر٧٢	٣٩	٤٢ر٠٥	٨ر٨٣	٥ر٣٩	عند ٠١ر
مواد اجتماعية ذكور	الاستعداد الوجدانى	٣١	٥٣ر١٩	٦ر٩٣	٣٩	٤٣ر٢٦	٦ر٤٣	٦ر١٨	عند ٠١ر

جدول رقم (٦) : يوضح قيمة (ت) ومستوى الدلالة على عينات من الاناث بشعبة اللغة الانجليزية والشعب بالتخصصات الأخرى فى الاستعداد المعرفى والوجدانى ٠

الشعبة	المتغير	طالبات شعبة اللغة الانجليزية			طالبات الشعب الأخرى			ت	مستوى الدلالة
		ن١	م١	ح١	ن٢	م٢	ح٢		
اللغة الانجليزية	الاستعداد المعرفى	١٣	٥٨ر٦١	٥ر١٠	٣٥	٤٦ر٠٥	٧ر٧٩	٤ر٥٢	عند ٠١ر
اللغة العربية	الاستعداد الوجدانى	١٣	٥٧ر٦١	٦ر٥٧	٣٥	٤٥ر٨٥	٧ر٦٣	٤ر٨٠	عند ٠١ر
اللغة الانجليزية	الاستعداد المعرفى	١٣	٥٨ر٦١	٥ر١٠	٤٣	٤٥ر٠٧	٨ر٦٥	٥ر٣٤	عند ٠١ر
التربية الاسلامية	الاستعداد الوجدانى	١٣	٥٧ر٦١	٦ر٥٧	٤٣	٤٥ر٧٤	٦ر٩٣	٥ر٤٧	عند ٠١ر
اللغة الانجليزية	الاستعداد المعرفى	١٣	٥٨ر٦١	٥ر١٠	٢٤	٤٧ر٧٥	٧ر١٩	٤ر٨١	عند ٠١ر
الرياضيات	الاستعداد الوجدانى	١٣	٥٧ر٦١	٦ر٥٧	٢٤	٤٨ر٧٩	٧ر٢٤	٣ر٦١	عند ٠١ر
اللغة الانجليزية	الاستعداد المعرفى	١٣	٥٨ر٦١	٥ر١٠	٨	٥٧ر٥٠	٧ر٣٨	ر٤١	غير داله
العلوم	الاستعداد الوجدانى	١٣	٥٧ر٦١	٦ر٥٧	٨	٥٥ر٧٥	٩ر٤٣	ر٥٣	غير داله

يتضح من الجدول رقم (٥) والجدول رقم (٦) انه يوجد فروق دالة احصائيا بين طلاب وطالبات شعبة اللغة الانجليزية ، وطلاب وطالبات الشعب الأخرى ، وذلك فى الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية للطلاب المعلمين الدارسين بشعبة اللغة الانجليزية ، معنى هذا أن الفرض الثانى قد تحقق ، وقد يؤكد هذا صدق استعدادات طلاب وطالبات شعبة اللغة الانجليزية فى توافر استعداداتهم للانتماء الى هذه الشعبة وتؤكد ان الذى يريد ان ينتمى الى هذه الشعبة لابد ان تتوافر فيه هذه الاستعدادات حتى يتمكن من الانجاز الأكاديمى الجيد فى هذا المجال الذى يصل به الى تحقيق أهدافه فى الالتحاق بهذه الشعبة ، وذلك فى توافر الاستعدادات المعرفية والوجدانية المناسبة لذلك ، وقد انفقت هذه النتيجة مع دراسة شومان ١٩٧٥ ، شومان ١٩٧٦ Schumann ودراسة توكر ١٩٧٧ Tocker ودراسة سوين ١٩٧٧ Swain • فقد حددت عوامل ترتبط بتعلم اللغة الانجليزية منها الاستعداد Aptitude ودراسة أحمد عثمان صالح ١٩٨٦ عن وجود علاقة بين الاتجاهات الوجدانية والمستوى العالى فى التحصيل الدراسى للغة الانجليزية •

الفرض الثالث :

لا يوجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث من طلاب وطالبات شعبة اللغة الانجليزية ، وذلك فى كل من الاستعدادات المعرفية والوجدانية ، والرضا عن التخصص الدراسى •

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد طبق كل من مقياس الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية للطلاب الدارسين للغة الانجليزية كلغة أجنبية واختبار الرضا عن التخصص الدراسى على عينة من الذكور ن = ٣١ وعينة من الاناث ن = ١٣ • على الدارسين بشعبة اللغة الانجليزية وباستخراج قيمة « ت » بين درجات المجموعتين جدول رقم (٧)•

جدول رقم (٧) : يوضح قيمة (ت) والمتوسطات الحسابية والانحراف المعيارى بين $ن_١$ = ٣١ ، ذكور ، $ن_٢$ = ١٣ اناث

المتغير	اللغة الانجليزية بنين			اللغة الانجليزية بنات			ت	مستوى الدلالة
	$ن_١$	$م_١$	$ح_١$	$ن_٢$	$م_٢$	$ح_٢$		
الاستعداد المعرفى	٣١	٥١٫٩٣	٥٫٧٢	١٣	٥٨٫١٦	٥٫١٠	٣٫٦٤	عند ٠١ر
الاستعداد الوجدانى	٣١	٥٣٫٩٣	٦٫٩٣	١٣	٥٧٫٦١	٦٫٥٧	١٫٩٥	غير داله
الرضا عن التخصص الدراسى	٣١	٤٢٫١٢	٣٫٢٩	١٣	٤٢٫١٦	٣٫٣٢	٤٨ر	غير داله

يتضح من الجدول رقم (٧) ان هناك فروقا دالة بين الذكور والاناث فى الاستعدادات المعرفية الضرورية للدارسين بشعبة اللغة الانجليزية. من حيث ت = ٣٫٦٤ وهى دالة عند مستوى ٠١ر ، وذلك لصالح الاناث ، ولم يتضح وجود فروق دالة بين الذكور والاناث فى كل من الاستعدادات الوجدانية والرضا عن التخصص الدراسى ، وبذلك لم يتحقق الفرض بالنسبة للاستعدادات المعرفية حيث اتضح وجود فروق بين الذكور والاناث فى هذا المتغير ، ولكن تحقق الفرض فى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث الدارسين بشعبة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية فى الاستعدادات الوجدانية والرضا عن التخصص الدراسى ، والاستعداد المعرفى هو استعداد لاكتساب المعلومات « ترميزها ـ تخزينها ـ استرجاعها » وهذا يحتاج الى قدر كبير من الانتباه الانتقائى ، يؤدى ذلك الى كمية أكبر من المعلومات وبالتالى أكثر تحصيلا «أكاديميا» كما وكيفا ، وقد ثبت فى عديد من الدراسات أن الطالبات أكثر تحصيلا ، وأكثر انجازا أكاديميا ، وهذا يرتبط بنوع وكم المعلومات اللائى يستطعن اكتسابها ، ويتفق ذلك مع دراسة على الديب ١٩٩١ ، على الديب ١٩٩٢ ، (٩ : ١١١)، (١٠ : ١٥٤) • التى توضح ارتفاع مستوى المعرفة والتحصيل الدراسى لدى الاناث عن الذكور فى كثير من المواد الدراسية ، ومعنى هذا ان الجزء الخاص بعدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث لم يتحقق ، وقد يرجع الباحث ارتفاع الاستعداد المعرفى لدى الإناث الى دخول المرأة ميدان التعليم شيئا جديدا بالنسبة لدخول الذكور ميدان التعليم • بالاضافة الى استخدامها لأسلوب المناقشة لاثبات وجودها فى كافة الميادين، مما جعل الاناث لديهم رغبة كبيرة لاثبات وجودهن فى هذا المجال •

ويبذلن أقصى الجهود وأكبرها للوصول الى مكانة تعليمية والى ميادين العمل المختلفة ، ويرجعها الباحث أيضا الى أن الاناث أكثر مثابرة ، وأكثر قدرة على بذل الجهد فى الظروف الصعبة ، وأكثر استغلالا للوقت الطويل الذى تقضيه بالمنزل (١٠ : ١٥٤) وفى استثمار هذا الوقت فى نقل ما لديهن من استعدادات معرفية (٩ : ١٥٦) ٠

الفرض الرابع :

لا يوجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مجموع درجات طلاب المستوى الرابع ، ومتوسط مجموع درجات طلاب المستوى الثانى من شعبة اللغة الانجليزية وذلك فى الاستعدادات المعرفية والاستعدادات الوجدانية ٠

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبق الباحث مقياس الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية للطلاب المعلمين الدارسين بشعبة اللغة الانجليزية وذلك على طلاب المستوى الرابع ن = ٢٥ وطلاب المستوى الثانى ن = ٣٢ ثم استخرج المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ٠ ويوضح ذلك الجدول رقم (٨) مستوى دلالة الفروق بين المجموعتين ٠

جدول رقم (٨) : يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) بين درجات المجموعة $ن_1$ = ٢٥ المستوى الرابع ، $ن_2$ = ٣٢ المستوى الثانى بشعبة اللغة الانجليزية ٠

البعد	مجموعة طلاب المستوى الرابع			مجموعة طلاب المستوى الثانى			ف	مستوى الدلالة
	$ن_1$	$م_1$	$ح_1$	$ن_2$	$م_2$	$ح_2$		
الاستعداد المعرفى	٢٥	٥٤ر٥١	٧ر٤١	٣٢	٥١ر٥٩	٥ر٩٥	ر٣١	غير داله
الاستعداد الوجدانى	٢٥	٥٥ر٥٢	٧ر٦٥	٣٢	٥٣ر٠٦	٦ر٨٦	ر١٩	غير داله

يتضح من الجدول (٨) ان قيمة (ت) غير دالة بين متوسط درجات طلاب المستوى الرابع ن = ٢٥ بشعبة اللغة الانجليزية وبين متوسط مجموع درجات طلاب المستوى الثانى ن = ٣٢ بشعبة اللغة الانجليزية ، وذلك فى الاستعداد المعرفى والاستعداد الوجدانى ، اللازمين للدراسة بشعبة اللغة الانجليزية وبذلك تحقق الفرض ، ومعنى ذلك أن هذه

الاستعدادات ثابتة ثباتا نسبيا ، بدرجة كبيرة لأنها مرتبطة بالعمليات المعرفية والأساليب المعرفية للفرد ، التى ليس من السهل تغييرها ، ولذلك يلزم من البداية اختيار الطلاب والطالبات المعلمين لشعبة اللغة الانجليزية ، من الحاصلين على أعلى الدرجات فى الاستعدادات المعرفية ، والوجدانية الضرورية لدراسة اللغة الانجليزية ، حيث يعرف الاستعداد المعرفى بأنه الأداء المتوقع ان يصل اليه المتعلم فيما بعد في الادراك والفهم ، واصدار الأحكام والتعليل وغير ذلك من القدرات المعرفية والعقلية (١٢ : ٤٨) ، (٦ : ٤٥) ٠

كما يعرف الاستعداد الوجدانى بأنه الأداء المتوقع ان يصل اليه المتعلم فيما بعد وذلك فى التطور والتغير على الكيفية التى يشعر ويحس بها المتعلم ، ويقدر الأشياء والأحداث ويقيمها ، أى انها تغيرات تحدث فى مواقف المتعلم واتجاهاته وقيمه ، ولم يجد الباحث دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذا الفرض فى مجال الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية لدراسة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ٠ ويرى الباحث فرصة لاجراء دراسات أخرى من قبل الباحثين للتحقق من هذه النتيجة ٠

توصيات تربوية

أثر الباحث الخروج بالتوصيات لدراسته الحالية من واقع دراسة ميدانية اضافية ، وذلك من خلال عينة الدراسة الحالية ، فقد قام الباحث بعرض سؤال مفتوح على عينة الطلاب والطالبات شعبة اللغة الانجليزية والشعب الأخرى غير الانجليزية (عربى ـ مواد اجتماعية ـ تربية اسلامية ـ علوم ـ رياضيات) ويتضمن السؤال التالى :

س : ما هى مقترحاتك التى يمكن ان تعمل على نمو الاستعدادات المعرفية والوجدانية الضرورية للطلاب المعلمين الدارسين لشعبة اللغة الانجليزية ؟

وقد خرج الباحث من خلال تحليله لمحتوى استجابات أفراد العينة فى الاجابة عن السؤال المفتوح بالتوصيات الآتية كما ذكرها الطلاب والطالبات حسب تكرارها ٠

١ ـ استخدام مقاييس للاستعدادات المعرفية والوجدانية على الطلاب والطالبات الراغبين فى الالتحاق بشعبة تدريس اللغة الانجليزية ٠

٢ ـ اجراء دراسات للتعرف على الاستعدادات المعرفية والوجدانية للمقبلين على الالتحاق بشعب اللغة الانجليزية الأخرى (الفرنسية الألمانية) وغيرها لأنها لغات تدرس فى الوطن العربى ٠

٣ ـ التقليل من المواد الدراسية التربوية حتى يمكن تركيز الجهد الأكبر على التخصص ٠

٤ ـ ارسال الطلاب والطالبات الى دورات داخل وخارج البلاد وعمل دورات فى اللغة الانجليزية فى الاجازات الصيفية ٠

٥ ـ تزويد معامل اللغة الانجليزية بالكليات بالمعدات والأجهزة السمعية والبصرية ٠

٦ ـ تزويد القسم بمدرسين بريطانيين حتى ندرس اللغة كما هى فى بلادها ٠

٧ ـ حث الطلاب على أهمية اللغة الانجليزية كلغة أجنبية للانفتاح على العالم ٠

٨ ـ تكوين مناخ نفسى دراسى جيد يعتمد على المحادثة بين الطلاب باللغة الانجليزية ٠

٩ ـ الزيادة فى ساعات تدريس اللغة الانجليزية ٠

١٠ـ اقامة مكتبة خاصة بقسم اللغة الانجليزية تضم أفضل المراجع وأحدثها ٠

١١ـ اعطاء فترة تربية عملية كافية تعتمد على المحادثة باللغة الانجليزية ٠

١٢ـ توفير أعضاء هيئة تدريس أكفاء فى فروع اللغة الانجليزية ٠

١٣ـ عدم تكرار تدريس نفس المقرر بشكل آخر ٠

١٤ـ عمل لقاءات مع شخصيات أجنبية تتحدث الانجليزية ٠

١٥ـ ان يسافر طلبة شعبة اللغة الانجليزية مدة فصل دراسى الى انجلترا للتفاعل والمعايشة مع أهل هذه اللغة ٠

١٦ـ استخدام الوسائل الحديثة فى تعليم اللغة الانجليزية كالتليفزيون والفيديو والكمبيوتر ٠

١٧ـ التركيز على اللغة الانجليزية منذ المراحل الابتدائية ٠

١٨ـ التدرج فى تدريس مواد التخصص من السهل الى الصعب ٠

١٩ـ تزويد وزارة التربية والتعليم للمعلمين بعد تخرجهم بالدوريات والنشرات وعمل برامج تدريبية كل عدة سنوات وكل ترقية ٠

المراجـــع

١ ـ أحمد عثمان صالح : العوامل الوجدانية المؤثرة فى اكتساب اللغة الانجليزية حولية كلية التربية جامعة أسيوط ـ العدد الثانى سنة ١٩٨٦ من ص ١ ـ ص ٤٢ .

٢ ـ أحمد عبد الخالق ، مايسة أحمد النيال : بناء مقياس قلق الأطفال وعلاقته ببعدى الانبســاط والعصابيـة ـ مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتـــاب ـ العدد الثامن عشر والتاسع عشر ابريل سبتمبر ١٩٩١ القاهرة (من ص ٢٨ ـ ٤٥) .

٣ ـ ارنوف ويتنج : سيكولوجية التعلم ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرين مراجعة عبد السلام عبد الغفار ـ القاهرة ـ دار ماكجروهيل ســـنة ١٩٨١ .

٤ ـ حشمت قاسم : دراسات فى علم المعلومات ـ مكتبة غريب القاهرة بدون تاريخ نشر .

٥ ـ ج . فن ـ در ـ جبمنيز G. Von der Grabelenz اللغـــة ـ تعريب عبد الحميد الدواخلى ، محمد القصاص القاهرة ـ الانجلو المصرية ١٩٥٠ .

٦ ـ عبد المجيـــد نشـــواتى وآخـــرين : علم النفس التربووى ـ وزارة التربية والتعليم . سلطنة عمان سنة ١٩٨٥ .

٧ ـ على السيد الشخيبى : تعلم اللغات الأجنبية فى المرحلة الابتدائية وبعض قضايا مجتمعنا المعاصر ، المؤتمر السنوى الرابع للطفـــل المصرى ـ مركز دراسات الطفولة ـ جامعة عين شمس المجلد الثالث سنة ١٩٩١ من ص ٢٠٠١ ـ ص ٢٠٢٨ .

٨ ـ على محمـــد الديب : مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسى دراسة عبر حضارية ـ مجلة علم النفس ـ العـــدد الثالث ١٩٨٧ الهيئة المصرية العامة للكتاب (من ص ٣٦ ـ ص ٥٠) .

٩ ـ على محمد الديب : نمو مفهوم الذات لدى الأطفـــال المراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسى ـ مجـلة علم النفس العدد العشرون سنة ١٩٩١ القاهرة من (ص ١٠٠ ـ ١١٧) .

١٠ـ علي محمد الديب : العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والانجاز الأكاديمي المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد الأول سبتمبر ١٩٩١ من ص ١١٥ ـ ص ١٦٣ ·

١١ـ ليندال دافيدوف : مدخل في علم النفس ـ ترجمة سيد الطواب وآخرين مراجعة فؤاد أبو حطب ـ الطبعة الثانية القاهرة ـ دار ماكجروهل للنشر سنة ١٩٨٣ ·

١٢ـ محمود أبو النيل في فرج أحمد طه : معجم علم النفس والتحليل النفسي دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت « دون تاريخ نشر » ·

١٣ـ Cohen, A. *Succesful Second Lenguage Speakers : A A Review Rcsearch Literature Balshanut* Shimushit (the Journal of the Israel Association for Applied Linguistics) 1977.

١٤ـ Garcia, Fugene « *Bilingual development and the education of Bilingual Children During,* Early Childhood American. Jounal of Education, Vol. 95, No. I, November 1986, pp. 96-121.

١٥ـ Guiora A. B. *Construct Validity and Transpositional* Researrch Towardan Empirical Study of Psychoanalytic Concept. Comprehensive Psychiatry 1972.

١٦ـ Heidi Dulay. *Marina Burt Stephen Krashen Language Two.* Oxford University Press, New York 1982, pp. 3-11.

١٧ـ *Naiman N. M. Frolich, end H. H. Stiern the Good Language Lecrner Modern Languege Center, Ontario Instituts for Studies in Education,* Toronto, Canada 1978.

١٨ـ *Pcnrosc : English Language Teaching Department Ministry of Education of Youth Sultanate of Oman Fourth Elementary.* Teachers Book 4E (B) 1989, pp. V-VI.

١٩ـ *Rossier, R. E. Extroversion. Introversion A significant Variable in the Lcarning of English es a Second Language* unpublished doctoral dissertation University of Southern California, 1975.

٢٠ـ *Schumann J. H. : Second Language Acquisition the Pidginization Hypothesis* » doctoral dissertotion Harvard University, Rowley, Mass, Newbury House (in Press 1975).

٢١ـ Schuman. J. H. « Second » Language Acquisition *Research,* Getting a More Global Look at the Learner, in H.D. Brown, ed. Papers in second Language Learning. Ann Arbor, Michigan : Language Learning 1976 a. special issue no. 4.

٢٢ـ Swain, M. Future Directions in Second Language Research *in C.A. Hening ed.* Proceedings. of the los Angeless second Language Research forum Los Angless : UCLA department of English (TESL) 1977.

٢٣ـ *Tocker, G. R.* « Cane second Language be taught » paper present at the Eleventh Annual Tesol Convention Miami Bearch, Fla, April 26, May 1, 1977.



الملاحق


Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

استبيان المتطلبات الأساسية
المعرفية والوجدانية
للتخصص فى تدريس اللغة الانجليزية
كما يراها الطلاب والطالبات المعلمين

د • على محمد الديب ـ أ • محمد الرفاعى

الاسم : **الشعبة :**

الكلية : **درجة الطالب فى مادة اللغة الانجليزية فى الفصل الأول :**

تعليمات

ضع علامة ✓ على الاجابة التى كانت سببا فى التحاقك أو عدم التحاقك بشعبة اللغة الانجليزية ، وذلك فى الخانة التى توضح رأيك ••

الرقم	العبـــــارات	موافق تماما	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق تماما
١	- أرى أن تخصص اللغــة الانجـليزية لا يتيح لى استخدام امكانياتى العقلية •					
٢	- يصعب على فهم اللغة الانجليزية					
٣	- الدرجات التى احصل عليها فى اللغة الانجليزية مرتفعة •					
٤	- يصعب على تحويل المصطلحات الانجـليزية الى الى العربية وبالعكس •					
٥	- أرى أن مستواى فى اللغـة الانجـليزية منخفض					
٦	- اتقبل مفاهيم اللغة الانجليزية •					
٧	- لا اتقبل الحديث باللغة الانجليزية •					
٨	- عقـلى يبـذل جهـدا كبيرا فى ترميز الاشـــياء بالانجليزية •					
٩	- استخدم اللغة الانجليزية فى التحدث والمعاملات اليومية •					
١٠	- احصل على درجـات منخفضـة فى مادة اللغـــة الانجليزية •					
١١	- يسهل على تذكر كلمات اللغة الانجليزية •					
١٢	- حصيلتى قليلة من كلمات اللغـة الانجـليزية التى يمكننى استخدامها •					
١٣	- لى قراءات خاصة فى اللغة الانجليزية					
١٤	- لا استخدم اللغة الانجليزية فى التحدث مع اسرتى					
١٥	- الدرجات التى حصـلت عليهـا فى مادة اللغـة الانجليزية لا تسمح لى بالالتحاق بالشعبـة					
١٦	- لم التحق بشعبة اللغة الانجليزيه مسايرة من جانبى لمعظم تفكير الطلاب					
١٧	- تخصص اللغة الانجليزية يتيح لى الاطـلاع على الثقافة الغربية وعلومها •					
١٨	- اننى اشعر برضا نحو تخصص اللغة الانجليزية •					
١٩	- اشعر بعدم تقبل أساتذة اللغـة الانجليزية بوجه عام •					

الرقم	العبـــــارات	موافق تماما	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق تماما
٢٠	معظم أصدقائي لم يلتحقوا بشعبة اللغة الانجليزية					
٢١	نظرة أفراد المجتمع لتخصص اللغة الانجليزية اعلى من نظرتهم للتخصصات الاخرى ٠					
٢٢	أميل الى تخصصات أخرى غير اللغة الانجليزية ٠					
٢٣	التحقت بشعبة أخرى غير شعبة اللغة الانجليزيه تشبها بقدوة او مثل اعلى لى					
٢٤	لدى اهتمامات علمية بالتخصص فى اللغة الانجليزية					
٢٥	تفاعلى مع أساتذة اللغة الانجليزية قليل					
٢٦	الادارة التعليمية لم ترشحنى للتخصص فى اللغه الانجليزية ٠					
٢٧	أساتذتى قد اختارونى للالتحـاق بشـعبة اللغــة الانجليزية ٠					
٢٨	أشعر بعدم الرضا اطلاقا عن المواد الدراسية بشعبة اللغة الانجليزية ٠					
٢٩	مواد اللغــة الانجـليزية كثيرة بالنســبة للمـواد فى الشعب الاخرى ٠					
٣٠	أشعر بميل حقيقى نحو تخصص اللغة الانجليزية					
٣١	قد أحصل على درجات افضـل فى التخصصـات الأخرى غير اللغة الانجليزية ٠					
٣٢	مواد اللغــة الانجـليزية أكثر صـعوبة من المواد فى التخصصات الاخرى					

س : ما هى مقترحاتك التى يمكن عند تنفيذها زيادة الاقبــال على شعبة اللغة الانجليزية ؟

١ ـ

٢ ـ

٣ ـ

٤ ـ

٥ ـ

٦ ـ

٧ ـ

٨ ـ



رؤية سيكولوجيـــة
لمشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية
وعلاقتها بالتحصيل الدراسى (*)

مقـــدمة :

ان الطفولة وسنوات المراهقة هى مراحل التغير العميق للفرد ، وقد تؤدى الى ردود أفعال مختلفة ، والمدرسة هى شريك مع الأسرة والمجتمع فى مراحل من أهم مراحل حياة الفرد ٠

فاذا نظرنا الى التعلم داخل المدرسة فيجب ان نضع أمام اعتبارنا بعض المشكلات العقلية والوجدانية والاجتماعية التى تعوق ارتفاع مستوى التلاميذ تحصيليا ، وان التغلب على هذه المشكلات قد يكون عاملا مساعدا لنقل التلاميذ من المستوى التحصيلى المنخفض الى لمستوى التحصيلى المرتفع٠ وتلقى الدراسة الحالية الضوء على بعض العوامل التى تعوق التلاميذ فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية عن التفوق الدراسى ، والتى قد تحدد من قدراتهم المعرفية ، وبالتالى انخفاض مستوى التحصيل الدراسى لديهم ، وقد ركزت أبحاث متعددة عربيا وعالميا منها دراسة جابر عبد الحميد ، محمـــد ســـلامة سنة ١٩٨٥ ، وبرجمـــان وماجنيوس سنة ١٩٩١ Au Bergman & Magnusson 1991على بعض المشكلات التى يعانى منها تلاميذ المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، ونتائج بعض العوامل التى قد تؤثر سلبا ، أو ايجابا على عملية التحصيل الدراسى ، فى الوقت الذى لم ترد فيه دراسة شاملة لعدد كبير من هذه المعوقات ، والتى تساعد فى التعرف عليها والتغلب على قدر كبير منها فى لارتفاع بمستوى التحصيل الدراسى،

(*) نشرت الدراسة بمؤتمر الاحصاء الدولى ١٩٩٣ ٠

في المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، والفروق بين الذكور والاناث في هذه المعوقات .

وحيث تقترب نهاية المرحلة الابتدائية « الطفولة المتأخرة » ببداية المرحلة الاعدادية « مرحلة المراهقة » ، ويطلق عليها في بعض البلدان مرحلة التعليم الأساسي لذا فسوف تجرى الدراسة الحالية على تلاميذ وتلميذات المرحلتين الابتدائية والاعدادية وذلك اهتماما بمشكلة الارتفاع في مستوى التحصيل الدراسي ، والمتفوقون دراسيا حتى لا يكون هناك نوع من الفاقد والهدر التعليمي الوطني والقومي ، وتوجيه الجهود نحو دراسته ، والكشف عن العوامل والأسباب التي تؤدى اليه .

وقد شهدت الفترة الأخيرة اهتماما متزايدا من جانب علماء النفس بدراسة سمات المتفوقين عقليا والتي لها تأثير كبير على التفوق الدراسي وخصائصهم سواء من حيث الجانب الجسمي ، أو الجانب العقلي المعرفي . أو الجانب الانفعالي ، والجانب الروحي ، كما اهتمت أيضـــا بمشكلات التكيف لتلك الفئة (١٠ : ٢١) .

وتلعب الأسرة دورا خطيرا في حياة المتفوقين تحصيليـــا وتشكل شخصياتهم (٤ : ٧٣) كما يكون للبيئة المدرسية أثر واضح على شخصية المتفوق ، فالظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي ، يمكن أن تؤدى الى التوتر النفسي . فقد أوضحت دراســة قرازز وآخرين (١٨ : ٦٧ ــ ٩٢) (١٩ : ٣١ ــ ٤٢) على دور بيئة التعلم النفســـية والاجتماعية وما ينتج عنها من مشكلات نفسية يعاني منها التلاميذ .

وقد تبلور الاطار النظرى والخلفية العلمية لهذا البحث من الدراسات السابقة في عديد من البيئات العربية والأجنبية ، وتركزت الفروض حول تواجد ارتباطات وتحليل عاملي لتشبعات بعض الأبعاد معا ، وقد وضـــح وجود فروق جوهرية دالة بين المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الدراسي ، وبين الذكور والاناث في مستويات التحصيل الدراسي المختلفة ، والمتغيرات التي تؤثر عليه سلبا وايجابا ، ومدى سيطرة تلك المشكلات على كل من الجنسين .

٢ ــ مشكلة البحث :

يسعى المجتمع بشكل عام الى تفوق التلاميذ والتلميذات تحصيليا حتى يكون المردود المعنوى والمادى لعملية التعلم على أعلى مستوى ممكن ، لذلك تركز مشكلة البحث في التعـــرف على بعض العوامـــل العقليـــة والوجدانية التي تساعد على تفوق التلاميذ والتلميذات وتقلل من معوقات

التعلم ليزداد التحصيل الدراسي • وغني عن البيان ما لهذا من أهمية فى عملية التشخيص والوقاية والعلاج ، وحتى يمكن ان تتعرف على أسباب الانخفاض فى التحصيل وعلاجها ، وذلك لدى تلاميذ وتلميذات المرحلتين الابتدائية والاعدادية •

٣ ـ أهمية البحث :

١ ـ ان معرفة الآثار السيئة التى تنجم عن كثرة المشكلات المختلفة لدى التلاميذ وما يعانون من معوقات الدراسة التى يتعرضون لها ، وانخفاض احساسهم بمسئولياتهم عن المواقف الايجابية والسلبية عن التحصيل ، وما يمكن ان تطلق عليه الاحساس بالعجز عن التفوق الدراسى ، يجعلنا قادرين على تحديد مدى خطورة هذه المشكلات ، وأثرها السلبى على التفوق فى التحصيل الدراسى ، وحتى يمكن القيام بعملية الوقاية والتشخيص ـ والعلاج لحالات الطلاب المنخفضين فى التحصيل الدراسى •

٢ ـ ان الطفل والمراهق نتاج مجتمعه ، يكون كما يريده له ان يكون ، ويعطى وهو يافع وراشد بقدر ما أخذه فى طفولته وصباه وشبابه •

٣ ـ انه لايوجد طفل مشكل بطبيعته ، فالقاعدة هى السواء والاستثناء هو ما عدا ذلك •

٤ ـ ان الطفولة والمراهقة بطبيعتهما مرحلة تفتيح وتشكيل واعداد لدور مرتقب مخطط له بعناية ، وليس متروكا للصدفة والظروف •

٥ ـ ان الطفل والمراهق مرآة مجتمعه ، ومرآة أسرته ومدرسته وما يتعرض له من مؤثرات ومعوقات للتعلم يكون لها أثر كبير على اعداده الأكاديمى والاجتماعى •

٦ ـ ومن ثم فان مشكلات التلاميذ والتلميذات هى انعكاس صادق وموضوعى لمشكلات الجماعات والمؤسسات الاجتماعية المسئولة عن اعدادهم وتأهيلهم (١٤ : ١٥) •

٧ ـ ان هذه الدراسة على حد علم الباحث لم تجر فى البيئة العمانية قبل ذلك ويعتبر هذا المجتمع فى حاجة اليها لما يقوم به من تأصيل للعملية التعليمية للحصول على مردود ايجابى للتعلم •

٩ ـ وهذه الدراسة تعتبر استجابة علمية لتوصيات دراسة سابقة قام بها كل من حامد زهران سنة ١٩٧٨ ـ مختار حمزه ،

علي السيد خضر ، محمد جميل منصور ، وفاروق عبد السلام ، بعنوان « التخلف الدراسي في المرحلة الابتدائية دراسة مسحية في البيئة السعودية » وقد كان أحد اقتراحاتهم للبحوث المستقبلية عن كل من التخلف والتفوق الدراسي حتى تزداد الصورة وضوحا بالنسبة لكل من الفئتين على حدة بالمقارنة بينهما ، وحيث يأمل الباحثون في توزيع مجال البحث ، بحيث يتضمن أدوات نفسية أكثر ، ويتناول مجموعة كبيرة من المواد الدراسية المقررة التى ينضمنها بحثهم (٧ : ٥٢) وهذا ما حققه البحث الحالى .

٤ ـ تساؤلات الدراسة :

١ ـ هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي ودرجة التحصيل في كل مادة دراسية على حدة (التربية الاسلامية ـ اللغة العربية ـ اللغة الانجليزية ـ الرياضيات ـ الاجتماعيات ـ العلوم ـ التربية الفنية ـ وبين القدرة العقلية ـ واختبار معوقات الدراسة ـ المسئولية عن التحصيل ـ والمشكلات التى قد يعانى منها تلاميذ المرحلتين الابتدائية ـ والاعدادية ؟

٢ ـ هل توجد فروق دالة احصائيا بين مجموع درجات المرتفعين تحصيليا وبين مجموع درجات المنخفضين تحصيليا ، وذلك في متغيرات المواد الدراسية المختلفة (التربية الاسلامية ـ اللغة العربية ـ اللغة الانجليزية ـ الرياضيات ـ الاجتماعيات ـ العلوم «التربية الفنية» والقدرة العقلية ـ معوقات الدراسة والمسئولية عن التحصيل ـ والمشكلات التى قد يعاني منها التلاميذ والتلميذات في كل من المرحلة الابتدائية والاعدادية ؟

٣ ـ هل توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور ـ الاناث « في كل من المرحلتين الابتدائية والاعدادية في الدرجة الكلية للحصيل الدراسي ـ ودرجة كل مادة دراسية على حدة ، والقدرة العقلية ـ ومعوقات الدراسة. والمشكلات المختلفة التى قد يعانى منها التلاميذ والتلميذات ؟

٥ ـ مصطلحات الدراسة :

(أ) التحصيل الدراسي : هو محصلة ما توصل اليه التلميذ أو التلميذة في تعلمهما من معلومات ، وخبرات في المواد الدراسية ، خلال فترة زمنية محددة ، أو في نهاية العام الدراسي ' والتى تنعكس عند تقدير أدائها التحصيلي . وهى عبارة عن مجموع الدرجات التى يحصل عليها التلميذ أو التلميذة (٣ : ٦٥) .

(ب) المرتفع تحصيليا : التلميذ أو التلميذة الذى يقع المجموع الكلى لدرجات تحصيله فى امتحان الفترة الأولى أو بنهاية العام فوق وسيط العينة •

(جـ) المنخفض تحصيليا : التلميذ أو التلميذة الذى يقع المجموع الكلى لدرجات تحصيله فى امتحان الفترة الأولى أو بنهاية العام دون وسيط العينة •

٦ ـ الدراسات السابقة :

هناك دراسات عديدة فى هذا المجال عربيا ودوليا الا أن الباحث فضل اختيار الدراسات ذات الصلة المباشرة بالموضوع والحديثة نسبيا فقد توصلت دراسة السيد عبد الرحمن سنة ١٩٨٩ عن مشكلات مرحلة الطفولة المتأخرة هى المشكلات السلوكية ومشكلات النوم ـ والمخاوف المرضية ، والقلق ، وثورات الغضب والعلاقة مع الرفاق والمشكلات المنزلية ـ والمدرسية ـ والصحية ووجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث فى المشكلات المنزلية والعلاقة مع الرفاق ، والمشكلات السلوكية والمشكلات المدرسية لصالح الاناث (١٣ : ١٤٩ ـ ١٧١) ، وقد أوضحت دراسة غريب عبد السميع ١٩٨٩ عن التوافق الاجتماعى للأم وعلاقته بالتفوق الدراسى للطفل•ان أمهات التلاميذ المنفوقين دراسيا ، أكثر توافقا من أمهات التلاميذ المنخفضين فى التحصيل (١٢ : ١٨٧ ـ ١٩٧) ـ وقد ذكر برجمان ، وماجنيوس Au Bergman & Magnusson عن الاستقرار والتغير فى تعديل المشاكل العرضية والطارئة عن تلاميذ من ١٠ الى ١٣ عاما ، واختير موضوع سوء السلوك ، وقد حدد المشاكل التى يعانى منها تلاميذ المرحلة الابتدائية وهى مشاكل العدوانية ـ التبرم انحركى وضعف التركيز ، والدافعية المنخفضة ، وضعف العلاقات مع الأقران ، والتحصيل الدراسى المنخفض ، وقد كانت هناك فروق دالة فى متغيرات الدراسة حين تغيرت عينة الدراسة من الأطفال الى سن المراهقة • لصالح سلوك العينة حين أصبحوا مراهقين ، وفى دراسة س•أ ـ لويس ، جونسون ، وكوهين وجارسيا ١٩٨٩ Lewis S. A. Johnson J. Cohen P. Garcia عن محاولة الانتحار فى التسباب وعلاقتها بالتحصيل الدراسى والأهداف التعليمية ، والظروف الاقتصادية والاجتماعية ـ والمشكلات المدرسية على عينة من التلاميذ من ٩ ـ ١٨ عاما ، وكان الأفراد الذين حاولوا الانتحار أقل فى التحصيل الدراسى من الذين لم يحاولوا الانتحار ، وقد أوضحت دراسة بتلر Butler R. ١٩٨٨ عن تقويم خصائص الانغماس فى المهمات والاندماج مع الذات على الادراك الحسى والرضا والتحصيل الدراسى ، وذلك على عينة من طلبة الصف السادس

وباعطائهم مهمات متشعبة التفكير ، وفى الجلسة الأولى ، والثانية — ظهرت تعليقات فردية من القائمين على التجربة ، تحتوى على مدح وتعزيز وشكر عام ، وذلك بدون تحديد للأشخاص ، وفى الجلسة الثالثة حدث ارتفاع فى مستوى الانجاز بعد هذا التعزيز والمدح ، وكان اندماج التلاميذ الذاتى ، أعلى بدرجة أكثر بعد ظهور المدح والتعزيز ، والشكر للتلاميذ وفى دراسة جونسن ١٩٧٣ .Jones V. C عن الفروق بين التلاميذ ذوى التحصيل الدراسى العالى • وذوى التحصيل الدراسى المنخفض ، فقد تم بحث متغيرات المناخ الأسرى ، والتحصيل الدراسى على تلاميذ من الطبقه الدنيا من الأسر ، وقد تم التعرف على ظروف والدى مرتفعى التحصيل الدراسى وذلك فى اهتمامهم بالتعلم ، ووعى الأطفال الثقافى الاجتماعى العام ، واستعمالهم التفكير المنطقى المعقول فى الأفكار ، والنظام والترتيب فى المنزل ، تبين أن مرتفعى التحصيل الدراسى بانهم يأتون من أماكن وأسر أفضل من الأماكن والأسر التى يأتى منها ضعيفو الانتاج حيث يكون الأب متغيبا ، والأم تعمل بالاضافة الى مواظبة المرتفعين فى التحصيل على التحصيل ، ويعانون بدرجة أقل من المشاكل الدراسية •

وقد أوضحت دراسة لى ، بريك ١٩٩٢ (Lee — V. E. Pryk A.S.) عن التكوين الاجتماعى للمدرسة ، وعلاقته بالتحصيل الدراسى • وقد أوضحت النتائج أن التحصيل الدراسى المرتفع متصل بالتكوين الاجتماعى للمدرسة الى جانب تركيز المدرسة على النظام الأكاديمى ، وكان التمايز فى التحصيل الدراسى يرجع لصغر حجم المدرسة وامكان السيطرة على العملية التعليمية فيها ، وفى دراسة بولكك رهويت بيب ١٩٩٢ Bulcock J. W. Whitt M.S. Beebe M. Y. عن الفروق بين الجنسين فى نوعية الحياة المدرسية ، والتحصيل الدراسى ، ورفاهية الطلاب وقد اتضح وجود فروق دالة فى نوعية الحياة المدرسية ، والتحصيل المرتفع لصالح البنات ، وقد أوضحت دراسة تايبوت ١٩٩١ .Teibot G. L للمقارنة بين التلاميذ والتلميذات فى التحصيل الدراسى ، ومهارات الدراسة المثابرة الأكاديمية، والمسئولية عن التحصيل باستخدام اختبارات مركز التحكم ، ومن بطاقات الطلاب عن الانجاز الأكاديمى ، واختبارات نصف العام ، وعدد السنوات التى نجحوا أو فشلوا فيها ، قد بينت الدراسة فروقا بين تلاميذ السنة الأولى والثانية ، ذلك فى تقدير الذات ، والرضا بالنشاط العقلى • الذى يبذله التلاميذ ، والانتفاع بالوقت ، كان هناك علاقة دالة بين المستوى التحصيلى المرتفع والمثابرة لصالح البنات •

وقد أوضحت دراسة جابر عبد الحميد ، محمد سلام سنة ١٩٨٥ مشكلات طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية من القطريين وغير القطريين معالجة عديد من المشكلات وأثرها على التفوق العقلى (٥ : ٤٩ — ١١٢) •

٧ ـ اجراءات الدراسة :

اجريت الدراسة على عينتين مختلفتين لكل منها تفسير خاص بها وهمـــا :

١ ـ العيـنة الأولى :

وتتكون من ١٨٧ من تلاميذ وتلميذات السادس الابتدائي تتراوح أعمارهم بين ١١ ـ ١٣ عاما منهم ١٢٥ ذكورا ، ٦٢ اناث ، وذلك من تلاميذ مدرسة بلعرب لابنين ، ومدرسة بلاد صور للبنات ، من المنطقة الشرقية بسلطنة عمان ٠

٢ ـ العينة الثــانية :

وتتكون من ١٨٧ من تلاميذ وتلميذات السادس الابتدائي تتراوح تتراوح أعمارهم بين ١٤ ـ ١٧ عاما منهم ٨٧ من الذكور ، ٦٤ من الانا من تلاميذ مدرسة بلعرب الاعدادية بنين ، وتلميذات مدرسة بلاد صور الاعداديه من المنطقة الشرقية بسلطنة عمان ٠

وبحساب وسـيط المجموع الكلي لدرجات التحصـيل في امتحان الفترة الأولى للصف السادس الابتدائي ، وتلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى أمكن تحديد درجة القطـع التى تميز بين المرتفعين والمنخفضين تحصيليا وعلى ذلك اعتبر التلميذ أو التلميذة المرتفع فى التحصيل ، اذا كان مجموع درجاته التحصيلية تقع فوق الوسيط ، واعتبر منخفضا اذا كان مجموع درجاته التحصيلية دون الوسيط ، (٦ : ١٩١) ٠

جدول رقم (١) بالنسبه لتلاميذ وتلميذات السادس الابتدائى ٠
وجدول رقم (٢) بالنسبة لتلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى ٠

جدول رقم (١) : يبين المتوسـطات والانحرافـــات المعيـــارية لدرجات التحصـــيل الدراسى ـ فى عينـــة الدراسة من تـــلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية ـ المرتفعون والمنخفضون فى التحصيل الدراسي وذلك باستخدام الوسيط ٠

البعـد	مرتفعو التحصيل			منخفضو التحصيل			ف	الدلالة
	ن١	م١	ح١	ن٢	م٢	ح٢		
درجة التحصيل الدراسى	٩٤	٢٣٣٫٥١	٣٣٫٨٣	٩٣	١٦٦٫٥٢	١٨٫١٠	١٦٫٨٥	٠١ر

جدول رقم (٢) : يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية فى التحصيل عينة الدراسة من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة الاعدادية · وذلك باستخدام الوسيط ن الكلية = ١٥١ من المرتفعون والمنخفضون فى التحصيل ·

البعد	مرتفعو التحصيل			منخفضو التحصيل			ف	الدلالة
	ن١	م١	ح١	ن٢	م٢	ح٢		
الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى	٧٦	٢٢٦ر٤٨	٣٠ر٤٨	٧٥	١٥٠ر١٦	١٦ر٨	١٨ر٨٤	٠١ر

ثانيا : الأدوات المستخدمة :

١ ـ التحصيل الدراسى :

أخذت الدرجات التى حصل عليها تلاميذ كل من الصف السادس الابتدائى (ذكور ـ انات) ، ودرجات التحصيل الدراسى التى حصل عليها تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى ، وذلك فى الاختبارات التحصيلية الموضوعية عن الفترة الدراسية الأولى فى مواد التربية الاسلامية ـ اللغة العربية ـ اللغة الانجليزية ـ الرياضيات ـ الاجتماعيات ، العلوم ، ومادة التربية الفنية بالنسبة لتلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائى حيث ليس لها تقدير فى السنة الثالثة الاعدادية واعتبرت الدرجة الكلية للتحصيل لدراسى هى مجموع درجات التلميذ فى هذه المواد·وأمكن باستخدام الوسيط تقسيم كل من عينة تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية الى مرتفعين تحصيليا ، ومنخفضين تحصيليا وأيضا قسمت عينة تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى الى مرتفعين فى التحصيل ومنخفضين فى التحصيل ·

٢ ـ اختبار الذكاء المصور :

وهذا الاختبار من اعداد أحمد زكى صالح ١٩٧٨ ، وهو من النوع غير اللفظى الجمعى ، حيث لا يعتمد على اللغة الا كوسيلة اتصال فى شرح تعليمات الاختبار · ولا يخضع لأى عامل لغوى أو مهارة فى اللغة، ويهدف الى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد فى الأعمار من سن الثامنة الى السابعة عشرة ·

ثبــات الاختبــار :

حسب معامل ثبات هذا الاختبــار عن طريق التجزئة النصفية وعن طريق تحليل التباين ، وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٧٥ر٠ ، ٨٥ر ، وان هذه الأرقام تدل على معامل ثبات طيب يمكن الوثوق به علميا ٠

صــدق الاختبــار :

استخرج صدق الاختبار بطريقتين :

(أ) علاقة الاختبار بغيره ، وكانت معاملات الارتباط دالة مع مجموعة من الاختبارات عند٠٥ر، ومع مجموعة أخرى من الاختبارات عند١٠ر ٠

(ب) الصدق العاملى ــ فى دراسة تفصيلية لهذا الاختبار مع مجموعة قوية من الاختبارات العقلية التى تقيس مختلف القدرات العقلية مكونة من ثمانية عشر اختبارا ، وجد ان اختبار الذكاء المصور تشبع بالعمل العام بمقدار ٤٨ر٠ (١ : ٦) ٠

٣ ــ قائمة معوقات الدراســة :

هذه القائمة من اعداد حسين الدرينى ــ سلميان الخضرى ١٩٨٥ ، وتتكون من ٤٠ وحدة ، والمعوق الدراسى كما يراه الباحثان قد يمنع طالبا متميزا من الناحية العقلية عن التفوق ، وقد يعوق التلميذ المتوسط من الاستفادة بأقصى امكانياته ، كما انها تزيد من الخبرات الاحباطية التى يعانى منها التلميذ دون المتوسط من الناحية العقلية ، وعلى هذا فان قائمة معوقات الدراسة تساعد على تبين بعض العوامل التى تعرقل مسار التلميذ الدراسى، مما قد يساعد فى توفير الوسائل المناسبة لمواجهتها (٦ : ٢٠)٠

ثبات الاختبار فى البيئة العمانية :

باستخدام طريقة اعادة الاختبار بعد خمسة عشر يوما وكانت ر = ٨١٥ر ٠ وهو ثبات مقبول علميا ٠

صدق الاختبار فى البيئة العمانية :

باستخدام الصدق التلازمى بين اختبار معوقات الدراسة ، واختبار المشكلات الدراسية اعداد سعيد نافع سنة ١٩٨٨ كانت ر = ٨٢٧ ر ٠

٤ ـ مقياس المسئولية عن التحصيل :

وهو من اعداد كرندال ومعاونيه وقد أعده للبيئة العربيه جابر عبد الحميد جابر سنة ١٩٨٥، ويشارك هذا المقياس مقاييس وجهة التحكم الأخرى (Locus of Contorl في أنه يقيس المسئولية الخارجية عن مصدر سلوكه ، ولكنه يختلف عن تلك المقاييس فى أنه يقتصر على قياس ادراك التلميذ لمسئوليته عن التحصيل الأكاديمى ، وما يرتبط به من مواقف مدرسية ، ويتكون المقياس من ٣٤ عنصرا ، كل عنصر منها يتكون من مقدمة تصف حادثة أو واقعة تتعلق بالتحصيل المدرسى ، ويتبعها بديلان احداهما يقرر ان هذه الحادثة سببها عوامل خارجيـــة عن تحكم التلميذ ذاته والآخر يقرر أن سبب تلك الحادثة هو التلميذ ذاته ... ، ويتضمن نصف عناصر الاختبار خبرات تعليمية ايجابية أى بمثل حالات النجاح ، والنصف الآخر يتضمن خبرات تعليمية سلبية ، أى يمثل حالات الفشل أو الاخفاق .. وعلى الطالب أن يختار احدى الاجابتين بحيث يعبر عن رأيه فى ان الحادث يرجع الى عوامل خارجية أو عوامل ذاتية خاصة بالتلميذ .. ويمكن الحصول من الاختبار على ثلاث درجات .

١ ـ درجة تمثل اعتقاد الطالب فى مسئوليته الذاتية عن حالات النجاح فى المواقف التعليمية .

٢ ـ درجة تمثل اعتقاد الطالب فى مسئوليته الذاتية عن حالات الفشل فى المواقف التعليمية .

٣ ـ درجة كلية تعبر عن اعتقاد الطالب فى مسئوليته الذاتية عن الخبرات التعليمية بصفة عامة ، وهى مجموع الدرجتين الفرعيتين (٦ : ١٩٩) .

وقد سبق للباحث الحالى استخدامه فى البيئة المصرية على طلبة كليات التربية بالفيوم بجامعة القاهرة ـ وجامعة عين شمس فى بحث بعنوان « علاقة بعض الاتجاهات الوالدية بالثقة المتبادلة بين الأفراد . والمسئولية عن التحصيل الدراسى سنة ١٩٩٠ » وقد كان ذا ثبات مقبول وهو ٧٨٣ر٠ ، وصدقه = ٧٦٢ر٠ وذلك باستخدام الصدق التلازمى مع اختبار مركز التحكم للباحث (١٠ : ٢٥٤) .

ثبات الاختبـار فى البيئة العمانية : باستخدام اعادة الاختبار على عينة من ٤٠ تلميذا عمانيا بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية كانت ر = ٧٨٥ر٠

صدق الاختبار فى البيئه العمانية : باستخدام الصدق التلازمى على نفس العينة مع اختبار مركز التحكم للباحث كانت ر = ٧٦٧ر٠

٥ ـ قائمة مشكلات التلاميذ فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية :

وقد اقتبسها الباحث من قائمة المشكلات من اعداد مونى ١٩٤٢ Moony الصورة الخاصة بالمدرسة الاعدادية ، وقد أعدها كل من مصطفى فهمى ، وصوئيل مغاريوس ـ وتتكون أولا من بيانات أولية عن الاسم ـ السن ـ المدرسة ٠ الفرقة الدراسية ـ تاريخ اجراء الاختبار ٠ والاداة فى صورتها الحالية تتكون من ٧٤ عبارة تندرج فى ستة أبعاد أساسية هى :

١ ـ المشكلات الدراسة وتتكون من (١٠) عسر عبارات من رقم ١ ـ ١٠ ٠

٢ ـ المشكلات الدراسية وتتكون من (١٨) ثمانى عشرة عبارة من رقم ١١ ـ ٢٨ ٠

٣ ـ المشكلات العائلية وتتكون من (٧) سبع عبارات من رقم ٢٩ ـ ٣٥ ٠

٤ ـ المشكلات الاقتصادية وتتكون من (١١) احدى عشرة عبارة من رقم ٣٦ ـ ٤٦ ٠

٥ ـ المشكلات الشخصية وتتكون من (٩) تسع عبارات من رقم ٤٧ ـ ٥٥ ٠

٦ ـ المسكلات الانفعالية وتتكون من (١٩) تسع عشرة عبارة من رقم ٥٦ ـ ٧٤ ٠

وقد استحدثت الأداة فى صورتها الأصلية على نطاق واسع فى العالم العربى (٥ : ٦٣) فى مصر ـ والعراق ـ والبحرين ـ وقطر ٠

ومعامل ثبات هذه الأداة يحمل على الثقة حيث بلغ بطريقة اعادة الاختبار ٩٦ر٠ ودراسة بنود هذه الأداة يحمل على القول انها صادقة منطقيا ، كما ان نتائج الدراسات السابقة فى بلاد عربية وأجنبية تتفق مع بعض فروض هذه الدراسة ٠ الأمر الذى يحمل على افتراض صدقها التجريبى ٠

ثبات الأداة فى البيئة العمانية :

استخدمت طريقة اعادة الاختبار على ٥٠ تلميذا بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية حيث بلغت ر = ٨٥ر٠

صدق الأداة فى البيئة العمانية :

استخدم صدق التحكيم للتعرف على أن الأداة قادرة على قياس ما وضعت لقياسه — وجميع العبارات بشكلها الجديد نالت موافقة من ٨٠٪ الى ١٠٠٪ ٠

النتائج وتفسيرها

أولا : تفسير نتائج عينة البحث الأولى من تلاميذ وتلميذات المدرسة الابتدائية :

وتتكون عينة البحث الكلية من ١٨٧ من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائى — منهم ١٢٥ من الذكور ، ٦٢ من الاناث ٠

الفرض الأول :

توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى ، ودرجة التحصيل فى كل مادة دراسية على حدة (التربية الاسلامية — اللغة العربية — اللغة الانجليزية — الرياضيات — الاجتماعيات — العلوم — التربية الفنية) وبين المشكلات التى قد يعانى منها التلميذ ، وهى المشكلات الصحية — المشكلات الدراسية — المشكلات العائلية — المشكلات الاقتصادية — المشكلات الشخصية — المشكلات الانفعالية ٠ كما تقيسها الاختبارات المستخدمة فى البحث الحالى ٠

(أ) وللتحقق من صحة هذا الفرض :

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون ليبين العلاقة بين هذه المتغيرات ، وذلك على كل من العينة المكونة من تلاميذ وتلميذات السادس الابتدائى ن = ١٨٧ جدول رقم (٣) ، وأيضا على العينة الفرعية من الذكور ن = ١٢٥ ، جدول رقم (٤) ، والعينة الفرعية الثانية من الاناث ن = ٦٢ جدول رقم (٥) ٠

جدول رقم (٣) يبين معاملات الارتباط بين متغيرات الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى ودرجة كل مادة على حدة، والمتغيرات الفعلية والوجدانية والاجتماعية العينة الكلية ن = ١٨٧ لتلاميذ وتلميذات المدرسة الابتدائية ٠ مستوى الدلالة عند ٠٥ر = ١٣٨ر٠ ، عند ٠١ر = ١٨١ر٠

الرقم	البعد	القدرة العقلية	معوقات الدراسة	شعور الفرد بمسئوليته عن الايجابيات	شعور الفرد بمسئوليته عن السلبيات	المسئولية عن التحصيل	م· الصحية	م· المدرسية	م· العائلية	م· الاقتصادية	م· الشخصية	م· الانتقالية
١	درجة التحصيل الكلية	٢٢٨ر	٣١٨ر	٣٢٩ر	—	—	—	—	-١٨١ر	-١٦١ر	-١٩١ر	-٢٢٠ر
٢	التحصيل فى التربية الاسلامية	٢٧٢ر	٣٤٦ر	٣٩٣ر	—	—	—	—	-١٧٠ر		-١٥٩ر	٢٣٤ر
٣	التحصيل فى اللغة العربية	—	—	٢٢٤ر	—	—	—	—	—	—	—	—
٤	التحصيل فى اللغة الانجليزية	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٥	التحصيل فى الرياضيات	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٦	التحصيل فى الاجتماعيات	١٣٨ر	—	—	—	—	—	—	-١٥٤ر	—	—	—
٧	التحصيل فى العلوم	—	—	—	—	١٦٣ر		-١٩٠ر	—	—	—	—
٨	التحصيل فى التربية الفنية	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

جدول رقم (٤) : يبين معاملات الارتباط بين كل من متغيرات الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي ، ودرجة كل مادة على حده ويبين المتغيرات الفعلية والوجدانية للعينة الفرعية ن = ١٢٥ر ذكور من تلاميذ المدرسة الابتدائية مستوى الدلالة عند ٠٥ر = ١٧٤ر ، وعند ٠١ر = ٢٣٨ر

البعد	القدرة العقلية	معوقات الدراسة	مسئولية الفرد عن الايجابيات	مسئولية الفرد عن السلبيات	المسئولية عن التحصيل الدراسى	م. الصحية	م. المدرسية	م العائلية	م. الاقتصادية	م. الشخصية	م. الانفعالية
١ ـ درجة التحصيل الكلية	٣٩١ر	٣٧٧ر	١٩٨ر	٣٣٣ر	٣٧٠ر	ـ٢٩٤ر	ـ٤١٤ر	ـ٢٣٨ر	ـ٢٤١ر	ـ٢٥٤ر	—
٢ ـ التربية الاسلامية	٣٦٦ر	٣٨٨ر	—	٢٨٢ر	٣٠٣ر	ـ٣٥٢ر	ـ٤٥٤ر	ـ٢٧٩ر	ـ٣٠٤ر	ـ٣٢٥ر	ـ٢٦٦ر
٣ ـ اللغة العربية	٣٠٣ر	٢٨٣ر	—	٣٤٠ر	٣٥٩ر	ـ٣٨٤ر	ـ٣٩٠ر	ـ٢٢٠ر	ـ٢٣٥ر	ـ٢١٠ر	—
٤ ـ اللغة الانجليزية	٣٥٣ر	٤٣٨ر	٢٣٦ر	٣٤٢ر	٤٠١ر	ـ٣١١ر	ـ٤٦٧ر	ـ٢٧٨ر	ـ٢٤٧ر	ـ٣١٧ر	ـ٢٢٢ر
٥ ـ الرياضيات	٣٥٢ر	٣٥٠ر	٢٢٢ر	٢٩٣ر	٣٥٥ر	ـ١٩٦ر	ـ٢٨٤ر	—	—	—	—
٦ ـ اجتماعيات	٢,٨٦ر	٢٦٦ر	—	٢١٥ر	١٩٢ر	ـ٢٦٦ر	ـ٣٣٣ر	ـ١٩٥	ـ١٨٩ر	—	—
٧ ـ علوم	٣٣٨ر	٣٠٧ر	٢٤٨ر	٣١٥ر	٣٨٨ر	ـ٣٧٠ر	ـ٤٣٢ر	ـ٢٧٧ر	ـ٢٠٢ر	٢٧١ر	ـ٢٠٢ر
٨ ـ التربية الفنية	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

جدول رقم (٥) يبين معاملات الارتباط بين كل من الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى ، ودرجة كل مادة دراسية على حدة والمتغيرات العقلية والوجدانية والاجتماعية · وذلك للعينة الفرعية ن = ٦٢ انسان من تلميذات الصف السادس الابتدائى مستوى الدلالة عند ٠٥ر = ٢٥٠ر ، عند ٠١ر = ٣٢٥ر ·

البعد	القدرة العقلية	معوقات الدراسة	مسئولية الفرد عن الايجابيات	مسئولية الفرد عن السلبيات	المسئول عن التحصيل	المشكلات الصحية	المشكلات المدرسية	المشكلات العائلية	المشكلات الاقتصادية	المشكلات الشخصية	المشكلات الانفعالية
١ ـ درجة التحصيل	—	٣٢٣ر	٣٠٧ر	—	—	—	ـ٣٢٩ر	—	)٤٦٨ر	ـ٣١٢ر	ـ٣١٠ر
٢ ـ التربية الاسلامية	—	٣٤١ر	٢٧٨ر	٢٧٨ر	٣٧٩ر	—	ـ٢٧٦ر	—	ـ٣٧٦ر	ـ٢٤٨ر	ـ٢٣٩ر
٣ ـ اللغة العربية	—	—	٢٥٩ر	—	—	—	٣٣٠ر	—	ـ٤٨٧	ـ٢٧٥ر	—
٤ ـ اللغة الانجليزية	—	٣٧٥ر	—	—	—	—	—	ـ٣٤٨ر	ـ٤٠٦ر	ـ٤١١ر	ـ٤٠٠ر
٥ ـ الرياضيات	—	—	٢٦٧ر	—	—	—	ـ٣١١ر	—	ـ٣٤٢ر	—	—
٦ ـ اجتماعيات	—	٣٥٢ر	٣٧٧ر	—	٣١٤ر	—	—	—	ـ٣١١ر	—	—
٧ ـ علوم	—	—	—	—	—	—	—	—	ـ٢٨٥ر	ـ٣٣٤ر	—
٨ ـ تربية فنية	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

من الجدول رقم (٣) للعينة الكلية لتلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي ن = ١٢٥ ذكور ، والجدول رقم (٥) للعينة الفرعية الثانية ن = ٦٢ بنات يتضح وجود معاملات ارتباط دالة موجبة بين كل من الأوجه الكلية للتحصيل الدراسى ، ودرجة كل مادة دراسية على حدة ، وكل من القدرة العقلية — معوقات الدراسة « حيث الدرجة العالية للذين ليس لديهم معوقات دراسية · أو لديهم معوقات أقل » وشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية فى الدراسة ، وشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف السلبية فى الدراسة ، ومسئولية الفرد عن التحصيل بوجه عام · وهى ارتباطات دالة موجبة تتراوح مستواها بين ٠١ر ، ٠٥ر ·

واتضح وجود معاملات ارتباط دالة سالبة بين كل من الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى ، ودرجة كل مادة دراسية ، على حدة (التربية الاسلامية — اللغة العربية — اللغة الانجليزية — الرياضيات — الاجتماعيات — العلوم) ، وكل من المشكلات الصحية — المشكلات الدراسية — المشكلات العائلية — المشكلات الاقتصادية — المشكلات الشخصية — المشكلات الانفعالية ، وهى ارتباطات سالبة تتراوح مستوى دلالتها بين ٠١ر ، ٠٥ر ·

(ب) على مستوى التحليل العاملى :

حللت معاملات الارتباط بين الأبعاد عامليا بطريقة هوتيلنج للمكونات الأساسية ، وأديرت المحاور بطريقة الفاريمكس ، وقد احتوت المصفوفة على ١٩ متغيرا منها ثمانية متغيرات لقياس الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى ، ومتغيرات درجات التلاميذ والتلميذات فى كل مادة على حدة · وهى التربية الاسلامية — اللغة العربية — اللغة الانجليزية — الرياضيات — الاجتماعيات — العلوم — التربية الفنية · أما المتغيرات الاحدى عشرة الأخرى فهى درجات الطلاب فى القدرة العقلية — واختيار معوقات الدراسة ، وشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية فى الدراسة ، وشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف السلبية فى الدراسة ، ومسئولية التلميذ عن التحصيل بوجه عام « وهو يتضمن درجة شعور الفرد بالمواقف السلبية بالاضافة الى شعور الفرد بالمواقف الايجابية فى الدراسة » ، ثم درجات التلاميذ فى المشكلات التى قد يعانى منها الطالب ، ويكون لها تأثير على التحصيل الدراسى وهى المشكلات الصحية ، والمشكلات الدراسية ، والمشكلات العائلية ، والمشكلات الاقتصادية ، والمشكلات الشخصية ، والمشكلات الانفعالية ·

وسوف يكون هناك ثلاث مصفوفات للتحليل العاملى الأولى للعينة الكلية من تلاميذ الصف السادس الابتدائى ن = ١٨٧ ، والمصفوفة الثانية للعينة الفرعية للتلاميذ الذكور ن = ١٢٥ ، والمصفوفة الثالثة للعينة الفرعية للاناث من تلميذات السادسة الابتدائى ن = ٦٢ .

١ ـ وبالنظر الى نتائج التحليل العاملى جدول (٦) ، جدول (٧) ، جدول (٨) :

(أ) تم استخلاص أربعة عوامل من مصفوفة العينة الكلية ن = ١٨٧ .

(ب) وأربعة عوامل من مصفوفة العينة الفرعية للذكور ن = ١٢٥ .

(جـ) خمسة عوامل من مصفوفة العينة الفرعية للاناث ن = ٦٢ .

٢ ـ ولما كان الهدف من استخلاص عوامل عريضة تتسم بالاستقرار وعدم التغير لذا فقد وضعنا المعايير التحكمية التالية :

(أ) العامل الجوهرى ما كان له جذر كامن ≥ ١ر ١ .

(ب) محك جوهرية العامل ≥ ٣ تشبعات جوهرية فأكثر .

(جـ) حسب التشبع عند ٣ر (٢ : ٢٨ ـ ٤٥) .

(أ) تحليل عوامل مصفوفة العينة الكلية ن = ١٨٧ .

جدول رقم (٦) يوضح مصفوفة العوامل المستخلصة منها واعتمادا على المحكات السابقة تم استخلاص أربعة عوامل رتبت حسب جذورها الكامنة بعد أن الغيت العوامل التى تقل عن ثلاثة تشبعات جوهرية .

جدول رقم (٦) : يبين مصفوفة العوامل بعد تدويرها تدويرا متعامدا بطريقة الفاريمكس وتتكون من تسعة عشر متغيرا من تلاميذ وتلميذات المدرسة الابتدائية حسب التشبع عند ٣ر .

من الجدول رقم (٦) يتضح وجود أربعة عوامل أساسية ٠

البعد	ع١	ع٢	ع٣	ع٤
١ ـ التحصيل الدراسى	٨٦٩ر	ـ٠١١ر	١٧٦ر	٠١١ر
٢ ـ التربية الاسلامية	٨٨٣ر	ـ٠٣٣ر	١٦٨ر	٠٨١ر
٣ ـ اللغة العربية	١٠٥ر	ـ١١٠ر	٠٥٣ر	ـ٠١٢ر
٤ ـ اللغـة الانجليزية	١٠٦ر	٠٣٦ر	ـ١٩١ر	٧٨٦ر
٥ ـ الرياضيات	ـ٠٩٥ز	ـ٠٦٢ر	٠٩٦ر	١٠٩ر
٦ ـ اجتماعيات	٠٢٧ر	٠٣١ر	ـ١٧٩ر	٠٠٤ر
٧ ـ علوم	١٨٥ر	٥٩٥ر	ـ١٥٢ر	٤١٢ر
٨ ـ تربية فنية	ـ٠٦٦ر	ـ٠٧٨ر	٢٣٣ر	٥٣٤ر
٩ ـ القدرة العقلية	٣٠٠	ـ١٠٤ر	ـ٠٢١ر	٠٥٠ر
١٠ـ معوقات الدراسة	ـ٦٣٨ر	٢٧١ر	١١٤ر	٠٤٠ر
١١ـ المسئولية عن الايجابيات	ـ٢٩٠ر	٠٨٦ر	ـ٤٦٠ر	٠٥٣ر
١٢ـ المسئولية عن السلبيات	ـ٠٦٥ر	ـ٠٢٥ر	ـ٠٢٧ر	ـ٠٢٠ر
١٣ـ المسئولية عن التحصيل	١١٨ر	٧٣٩ر	ـ٠٢٩ر	ـ١٢٢ر
١٤ـ المشكلات الصحية	ـ١٠٦ر	٠١٨ر	٤٠٣ر	٠٣٠ر
١٥ـ المشكلات الدراسية	ـ٠٧٠ر	ـ٦٥٧ر	٣٤٣ر	ـ٠٥٣ر
١٦ـ المشكلات العائلية	٠٦٠ر	ـ٠١١ر	٢١٦ر	ـ١٠٦ر
١٧ـ المشكلات الاقتصادية	ـ١٥٠ر	ـ٠٢١ر	٣٠٠ر	ـ٣٠٥ر
١٨ـ المشكلات الشخصية	ـ١٦٣ر	ـ٠٦٤ر	١٤٣ر	٠٥٤ر
١٩ـ المشكلات الانفعالية	١٤٤ر	٠٦٦ر	٧٥٤ر	ـ٠٦٣ر
الجذر الكامن	٢ر٢٩٤	١ر٤٥٨	١ر٤٤٧	١ر٢١٧

العـامل الأول :

وهو عامل يمكن أن نطلق عليه عامل التحصيل الدراسى وما يحتاجه من قدرة عقلية فى ظروف عدم وجود معوقات دراسية ، وجذره الكامن = ٢٩٤ر٢ ، وقد تشعبت فيه الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى عند ٨٦٩ر، ودرجة التحصيل فى مادة التربية الاسلامية بدرجة تشبع ٨٨٣ر ، والقدرة العقلية بدرجة ٣٠٠ر ومعوقات الدراسة ٦٣٨ر (حيث الدرجة العالية تعبر عن قلة وجود معوقات للدراسة) ، أى أن هنـاك علاقة موجبة بين التحصيل الدراسى والقدرة العقلية وسالبة مع معوقات الدراسة ٠

العامل الثاني :

ويمكن أن نطلق عليه عامل المسئولية عن التحصيل والانجاز الأكاديمي وجذره الكامن ١٫٤٥٨ ، وقد تشبع على هذا العامل المسئولية عن التحصيل الدراسي بدرجة ٧٣٩ر ، وهو شعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية والسلبية في الدراسة ، وقد تشبع معه درجة الطلاب في مادة العلوم بدرجة ٥٩٥ر تشبعا ايجابيا ، وقد تشبع معهم تشبعا سلبيا بعد المشكلات الدراسية حيث تشبع بدرجة ٦٥٧ر معنى هذا ان العلاقة سلبية بين كل من التحصيل الدراسي أو الانجاز الأكاديمي والمسئولية عن التحصيل وبين المشكلات الدراسية • أى أن كثرة المشكلات الدراسية تؤثر سلبا على المسئولية عن التحصيل ، تحصيل الطلاب في المواد الدراسية •

العامل الثالث :

وهو عامل المشكلات المختلفة التى قد يتعرض لها التلميذ ، وعلاقتها بشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية وجذره الكامن ١٫٤٤٧ ، وقد تشبع على هذا العامل بعد المشكلات الانفعالية ٧٥٤ر ، وبعد المشكلات الاقتصادية ٣٠٠ر• والمشكلات المدرسية ٣٤٣ر والمشكلات الصحية ، وتشبع معها تشبعا سلبيا شعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية في الدراسة بدرجة ـ ٤٦٠ر ، ويعنى هذا أن المشكلات المختلفة يكون لها تأثير سالب على مدى شعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية في الدراسة ، ويميل الى التحكم الخارجي أكثر من التحكم الداخلي في سلوكياته •

العامل الرابع :

ويمكن أن نطلق عليه عامل التحصيل والمشكلات الاقتصادية ، وجذره الكامن ١٫٢١٧ ، وقد تشبعت عليه درجة التحصيل فى اللغة الانجليزية بدرجة ٧٨٦رودرجة التحصيل فى العلوم بدرجة ٤١٢ر ، ودرجة التحصيل في التربية الفنية ٥٣٤ر ، والمشكلات الاقتصادية بدرجة ـ ٣٠٥ر أى أن هناك علاقة عكسية بين التحصيل الدراسي والمشكلات الاقتصادية •

(ب) تحليل عوامل مصفوفة العينة الفرعية ن = ١٢٥ من الذكور من تلاميذ السنة السادسة الابتدائية جدول (٧) •

جدول رقم (٧) : يبين مصفوفة العوامل بعد التدوير بطريقة الفاريمكس
ن = ١٢٥ تلميذا من الذكور بالسنة السادسة
الابتدائى حسب التشبع عند ٣ر٠

العامل / البعد	ع١	ع٢	ع٣	ع٤
١ - الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى	ر٩٦١	-ر١٩٣	ر١١٩	-ر٠٨٨
٢ - التربية الاسلامية	ر٩٠٩	-٢٧٣	ر٠٧١	-ر٠٤٧
٣ - اللغة العربية	ر٨٩٧	-١٧٣	ر١٠٧	-ر٠٧٤
٤ - اللغة الانجليزية	ر٨٧٥	-ر٢٤٨	ر١٧٢	-ر١٣٣
٥ - الرياضيات	ر٨٥٢	-ر٠٦٠	ر١٣٢	-١٢٢
٦ - اجتماعيات	ر٨٧٦	-ر١٣٤	-ر٠٢٢	ر٠٤٩
٧ - العلوم	ر٧٩٧	-ر٢٠٨	ر٠٩٠	-ر١٧٨
٨ - التربية الفنية	ر٦٠٩	ر١٩٤	ر٣٧٣	ر٠٩٩
٩ - القدرة العقلية	ر٥٤٠	ر٢٧٥	ر٠٧٨	ر٣١٧
١٠- معوقات الدراسة	ر٢٢٨	-ر٥٧٩	ر٣٥٩	ر٠٩٦
١١- المسئولية عن الايجابيات	ر١٤٠	ر٠٨٤	ر١٠٩	ر٩٣٧
١٢- المسئولية عن السلبيات	ر٢٠٢	-ر١٠٥	ر٩١٨	ر٠٢٤
١٣- المسئولية عن التحصيل	ر٢٣٧	-ر٠٣٠	ر٧٦٤	ر٥٧٦
١٤- المشكلات الصحية	ر١٦٨	ر٨٣٨	ر١٧٨	ر٠٩٨
١٥- المشكلات الدراسيه	-٣٠٥	ر٨٤٦	ر٠٣١	ر١٢٩
١٦- المشكلات العائلية	-ر٠٩٢	ر٨٦٢	ر١٠٩	-ر٠١٦
١٧- المشكلات الاقتصادية	-ر٠٦١	ر٩١٣	ر٠٥٣	-١٤٤
١٨- المشكلات الشخصية	-ر٠٦١	ر٨٤٥	-ر١٩٦	ر٠٤٢
١٩- المشكلات الانفعالية	ر٠٠٢	ر٨٣٨	-ر١٢٦	-ر٠٥٠
الجذر الكامن	٦ر٥٧٠	٥ر١٤٦	١ر٩٠٠	١ر٤٦٣

يتضح من الجدول رقم (٧) لمصفوفة العوامل بعد التدوير بطريقة الفاريمكس ن = ١٢٥ من الذكور ، وجود أربعة عوامل رئيسية تراوح جذرها الكامن بين ٦ر٥٧٠ - ١ر٤٦٠ ، وسوف نذكرها حسب ترتيب هذه العوامل بناء على درجة تشبعها ٠

العامل الأول :

ويمكن أن نطلق عليه عامل التحصيل الدراسى والقدرة العقلية والمشكلات الدراسية ٠ وقد تلاحظ على هذا العامل ارتفاع جذره الكامن

حيث وصـــل جـذره الكامن ٧ر٦٥ ، وقد تشبعت عليه الدرجة الكليـة للتحصيل الدراسى فى جميع المواد حيث وصـل تشـبعها ٩٦١ر ودرجة التحصيل فى مادة التربية الاسلامية بدرجة ٩٠٩ر ، ودرجة التحصيل فى مادة اللغـة العربية بتشبع قدره ٨٩٧ ، ودرجـة التحصيل فى اللغـة الانجليزية بدرجة ٨٧٥ر ، والريـاضيات بدرجة ٨٥٢ر ، والاجتماعيـات بدرجة ٨٧٦ر ، والعلوم بدرجة تشبع ٨٩٧ر والتربية الفنية بدرجة تشبع = ٦٠٩ر ، وتشبعت مع هذه الأبعاد التحصيلية بعد القدرة العقلية بدرجة ٥٤٠ر وهى علاقة موجبة وهذا يتفق على المنطق وهى وجود علاقة بين القدرة على التحصيل والقدرة العقلية • وقد تشبع مع هذه الأبعاد عكسيا بعد المشكلات الدراسية بدرجة تشبع = ـ ٣٠٥ ، أى أنه كلما زادت المشكلات الدراسية قل التحصيل الدراسى • وانخفض استغلال القدرة العقلية فى التحصيل • وبالعكس •

العـــامل الثـــانى :

ويمكن أن نطلق عليه عامل المشكلات التى قد يتعرض لها التلميذ فى كونهـا معوقات للتحصيل الدراسى ، وجـذره الكامن = ٤١٦ر٥ وقد تلاحظ كبر قيمة هذا الجذر ، وقد تشبع على هذا العامل بالترتيب حسب درجـة التشبع بعـد المشـكلات الاقتصـادية بدرجة ٩١٣ر، والمشكلات المدرسية بدرجة ٨٤٦ر ، والمشكلات الشخصية بدرجة ٨٤٥ر، والمشكلات الانفعالية بدرجة ٨٣٨ر ، والمشكلات الصحية بدرجة ٨٣٨ر ، والمشكلات الاقتصادية بدرجة ٩١٣ ر، وقد تشبع معهم فى هذا العامل تشبعا سلبيا بعد معوقات الدراسة بدرجة ـ ٥٧٩ر . حيث أن تصحيح اختبارات معوقات الدراسة يعطى درجة أكبر للعبارات الايجابية أى للتلميذ الذى لا يعانى من قدر كبير من معوقات الدراسة •

العـــامل الثـــالث :

يمكن أن يطلق عليه عامل المسئولية عن التحصيل أو وجهة الضبط الداخلى ومعوقات الدراســـة ، وجذره الكامن = ٩٠٠ر١ وقد تشبع على هذا العـامل بعد مدى شعور الفرد بمسئوليته عن المواقف السلبية فى

العملية الدراسية بدرجة ٩١٨ر٠ وبعد المسئولية عن التحصيل وهذا الاختيار يقيس مدى تحكم الفرد فى الأحداث سواء كانت ايجابية أو سلبية ، بدرجة تشبع = ٧٦٤ر٠ ، وبعد التحصيل فى مادة التربيه الفنية بدرجة تشبع = ٣٧٣ر٠ . وبعد معوقات الدراسة بدرجة تشبع = ٣٥٩ر، ويوضح هذا العامل العلاقة بين وجهة الضبط الداخلى (باستخدام اختبار المسئولية عن التحصيل) وبين معوقات الدراسة ، ودرجة تحصيل التلاميذ فى مادة التربية الفنية أى كلما كانت تصرفات التلميذ نابعة من داخله ، ويشعر ان لديه القدرة على التحكم فيها سواء سلبا أو ايجابا كلما شعر انه قادر فى التغلب على المعوقات الدراسية التى يتعرض لها ، وبالتالى يؤدى الى زيادة التحصيل .

ويمكن أن نطلق عليه المسئولية عن التحصيل والقدرة العقلية . وجذره الكامن = ٤٦٣ر١ ، وقد تشبع عليه بالترتيب . بعد شعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية فى الدراسة بدرجة تشبع = ٩٣٧ر ، والمسئولية عن التحصيل سواء كانت ايجابا أو سلبا بدرجة ٥٧٦ر ، مع القدرة العقلية بدرجة ٣١٧ر ، وهذا يوضح وجود علاقة دالة موجبة بين المسئولية عن التحصيل (وجهة الضبط الداخلى) وبين القدرة العقلية للتلميذ ، أى ان قدرته على التحكم فى السلوك نابع من مستوى ذكائه .

(جـ) تحليل مصفوفة العوامل المستخلصة من العينة الفرعية ن = ٦٢ اناث من تلميذات المدرسة الابتدائية جدول رقم (٨) .

جدول رقم (٨) يوضح استخراج خمسة عوامل بعد التدوير بطريقه الفاريمكس ن = ٦٢ اناث من تلميذات المدرسة الابتدائية حسب التشبع عند ٣ر٠

العامل / البعد	ع١	ع٢	ع٣	ع٤	ع ٥
١ - الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي	٩٦٧ر	ـ١٩٠ر	٠٤٦ر	ـ٠٧٢ر	ـ٠٢٢ر
٢ - التربية الاسلامية	٨١٩ر	ـ١١٠ر	٢٤١ر	ـ١٣٥ر	٠٦٩ر
٣ - اللغة العربية	٨٥١ر	ـ١٦١ر	ـ٠٣٣ر	ـ١١١ر	٠٧٥ر
٤ - اللغة الانجليزية	٨٢٧ر	ـ٣٤٢ر	ـ٠٣٣ر	٠٩٣ر	٠٠٧ر
٥ - الرياضيات	٥٤٣ر	ـ١٩٢ر	ـ١٠٦ر	ـ٣٦٢ر	ـ٠٨١ر
٦ - اجتماعيات	٨٢٢ر	ـ٠٢٦ر	١٦٩ر	ـ١٩٣ر	ـ٠٢٤ر
٧ - علوم	٧٢٩ر	ـ٠٤٣ر	١٧٧ر	٢٩٤ر	ـ٠٤٤ر
٨ - تربية فنية	٢٨٩ر	ـ٠٦٧ر	ـ٠٤٦ر	٢٥٦ر	٧٨٤ر
٩ - القدرة العقلية	٢٥٤ر	٠٤٣ر	ـ٠٠٥ر	٣٠٠	٧١٠ر
١٠ - معوقات الدراسة	٢١٨ر	ـ٤٧٩ر	٥٣٢ر	٠١٨ر	٣٠٣ر
١١ - المسئولية عن الايجابيات	٢٧٨ر	ـ٠٨٤ر	٣٤٠ر	ـ٧٢٩ر	٠٠١ر
١٢ - المسئولية عن السلبيات	٠٢٢ر	ـ٠٢٠ر	٩٢٥ر	ـ٠٤١ر	٠٥٩ر
١٣ - المسئولية عن التحصيل	١٦١ر	٠٣١ر	٨٨٩ر	ـ٣٥٨ر	٠٥٠ر
١٤ - المشكلات الصحية	ـ٠٧٧ر	٧٥٦ر	١٧٠ر	٠٥٠ر	ـ١٠٥ر
١٥ - المشكلات الدراسية	ـ١٦١ر	٨٤٠ر	٠١٧ر	٢٤٨ر	٠٢٤ر
١٦ - المشكلات العائلية	ـ٠١١ر	٨٨٨ر	٠٤٠ر	٠٣٣ر	١٣٥ر
١٧ - المشكلات الاقتصادية	ـ٣٥٠ر	٦٧٠ر	ـ٢١٠ر	٠٩٤ر	١١١ر
١٨ - المشكلات الشخصية	ـ٢٠٧ر	٧٤٥ر	١٠٣ر	٣٠٢	ـ١٥٠ر
١٩ - المشكلات الانفعالية	ـ١٤٦ر	٨٨٢ر	ـ١٥٠ر	ـ١٦٧ر	٠٢١ر
الجذر الكامن	٥ر٠٣٣	٤ر٣٢٢	٢ر٢٨٨	١ر٣٠٢	١ر٣٠١

من الجدول رقم (٨) استخلص من هذه المصفوفة أربعة عوامل تراوح جذرها الكامن بين ٥ر٠٣٣ ، ١ر٣٠١ نذكرها بترتيب تشبعاتها ٠

العامل الأول :

وجذره الكامن = ٥ر٠٣٣ ، وقد تلاحظ ان الجذر الكامن لهذا العامل كبير ٠ يعنى ان تشبعات الأبعاد تشبعات عالية ٠ ويمكن أن تطلق عليه عامل التحصيل الدراسي وما يعوقه من مشكلات اقتصادية وبالطبع

فهى علاقة سالبة ، وقد تشبع على هذا العامل جميع أبعاد التحصيل الدراسى وهى سبعة أبعاد عدا التربية الفنية وذلك مع بعد المشكلات الاقتصاديه . فقد تشبع بعد الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى عند ٩٦٧ر ، والتحصيل فى التربية الاسلامية عند ٨١٩ر ، والتحصيل فى اللغة العربية عند ٨٥١ر ، والتحصيل فى اللغة الانجليزية عند ٨٢٧ر ، ودرجة التحصيل فى الاجتماعيات = ٨٢٢ر ، ودرجة التحصيل فى العلوم عند ٧٢٩ر . ودرجة التحصيل فى الرياضيات عند ٥٤٣ر ، وبعد المشكلات الاقتصادية ـ ٣٥٠ر ، وهذا يوضح وجود علاقة سالبة بين التحصيل الدراسى والمشكلات الاقتصادية التى يعانى منها التلاميذ .

العامل الثانى :

ويمكن أن تطلق عليها عامل المشكلات التى قد تعوق التلميذ عن التحصيل الدراسى ، وجذره الكامن = ٣٢٢ر٤ ، ويلاحظ أن جذر هذا العامل كبير يرجع لوجود تشبعات عالية ، مثل العامل الاول ، وقد تشبعت عليه جميع المشكلات التى يمكن أن يعانى منها التلاميذ فى المرحلة الابتدائية . منها بعد المشكلات العائلية بدرجة ٨٨٨ر . وبعد المشكلات الانفعالية بدرجة ٨٨٢ر . وبعد المشكلات المدرسية = ٨٤٠ر . وبعد المشكلات الصحية = ٧٥٦ر ، وبعد المشكلات الشخصية ٧٤٥ر . وبعد المشكلات الاقتصادية ٦٧٠ر ، وقد تشبع على هذا العامل تشبعا سلبياً مع بعض معوقات الدراسة بدرجة ـ ٤٧٩ر ، ودرجة التحصيل فى مادة اللغة الانجليزية = ـ ٣٤٢ ، وهذا التشبع العاكس يعتبر منطقى حيث التحصيل فى اللغة الانجليزية . فى الوقت الذى يحصل فيه التلميذ على درجة اكبر اذا لم يكن لديه معوقات دراسية ، أو لديه معوقات قليلة . حيث العبارة الايجابية تحصل على درجة عالية .

العامل الثالث :

ويمكن أن نطلق عليه عامل المسئولية عن التحصيل ومعوقات الدراسة وجذره الكامن = ٢٨٨ر٢ وقد تشبع على هذا العامل شعور الفرد بمسئوليته عن المواقف السلبية فى الدراسة بدرجة ٩٢٥ر . وبعد المسئولية عن التحصيل بدرجة ٨٨٩ر ، وبعد مسئولياته على المواقف الايجابية فى الدراسة = ٣٤٠ر ، ومعوقات الدراسة بدرجة ٥٣٢ر . وجميعها تشبعات ايجابية أى أن هناك علاقة بين التغلب على المعوقات الدراسية ، وكل من المسئولية عن التحصيل بشقيه (شعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية + شعور الفرد بمسئولياته عن المواقف السلبية فى الدراسة) .

العامل الرابع :

ويمكن أن تطلق عليه شعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية فى الدراسة والقدرة العقلية ، وجذره الكامن ١٫٣٠٢ وقد تشبع على هذا العامل تشبعا عكسيا كل من شعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية فى الدراسة بدرجة – ٧٢٩ر ، والمسئولية عن التحصيل بدرجة – ٣٥٨ر ، والقدرات العقلية – ٣٠٠ر ، ودرجة التحصيل فى مادة الرياضيات – ٣٦٢ر ، وذلك مع المشكلات الشخصية التى قد يعانى منها التلميذ = ٢٩٣ر ، وهذه النتيجة توضح ان للمشكلات الشخصية تأثير سالب على التلميذ .

العامل الخامس :

ويمكن أن تطلق عليه عامل التحصيل الدراسى والقدرة العقلية وجذره الكامن = ١٫٣٠١ ، وقد تشبع على هذا العامل الدرجات التى حصل عليها التلاميذ فى مادة التربية الفنية = ٧٨٤ر ، مع بعد القدرة العقلية ٧١٠ر ، بالاضافة الى بعد معوقات الدراسة ٣٠٣ر ، وهذا العامل يوضح العلاقة الايجابية بين التحصيل الدراسى والقدرة العقلية ، وقلة معوقات الدراسة أو التغلب على معوقات الدراسة .

هذه العوامل المختلفة المستخلصة من كل من العينة الكليه ن = ١٨٧ ، والعينه الفرعية ن = ١٢٥ من الذكور ، والعينة الفرعية الثانية ن = ٦٢ من الاناث من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية الصف السادس ، توضح وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسى ، والقدرة العقلية ومعوقات الدراسة ، والمسئولية عن التحصيل وعلاقة دالة سالبة بين درجة التحصيل الدراسى الكلى ، والتحصيل الدراسى فى كل مادة دراسية على حدة مع المشكلات المختلفة التى قد يعانى منها التلميذ وهى « المشكلات الصحية – والمشكلات الدراسية – والمشكلات العائلية – والمشكلات الاقتصادية – والمشكلات الشخصية – والمشكلات الانفعالية – وبذلك قد تحقق صحة الفرض الأول .

الفرض الثانى :

يوجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مجموع درجات التلاميذ المرتفعين فى التحصيل ، وبين متوسط مجموع درجات التلاميذ المنخفضين فى التحصيل وذلك فى متغيرات . القدرة العقلية – معوقات الدراسة المسئولية عن التحصيل وذلك لصالح المرتفعين تحصيليا ، والمشكلات الصحية – والمشكلات المدرسية – والمشكلات العائلية – والمشكلات الاقتصادية – والمشكلات الشخصية – والمشكلات الانفعالية لدى مجموعة المنخفضين تحصيليا .

للتحقق من صحة هذا الفرض · طبق الباحث اختبارات القدرة العقلية ـ معوقات الدراسة ـ والمسئولية عن التحصيل والذى يتضمن بعدين أساسيين رصدت درجة كل بعد على حده . وهما شعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية فى الدراسة وشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف السلبية فى الدراسة ، هذا بالاضافة الى قائمة المشكلات التى يمكن ان يعانى منها التلميذ · وهى مقتبسة من قائمة موني للمشكلات وكانت العينة الكلية لتلاميذ وتلميذات السنه السادسة الابتدائيه ١٨٧ منهم ١٢٥ ذكور ، ٦٢ اناث وباستخراج الوسيط احصائيا فى الدرجه الكلية للتحصيل الدراسى للعينة وأصبح لدى الباحث مجموعتين ـ المرتفعين فى التحصيل = ٩٤ تلميذا ، والمنخفضين فى التحصيل = ٩٣ تلميذا · باعتبار المجموعة الأعلى من الوسيط فى التحصيل الدراسى هم المرتفعين فى التحصيل ، واعتبرت المجموعة الأدنى من الوسيط فى التحصيل الدراسى هم المنخفضين فى التحصيل الدراسى ، وباستخدام اختبار « ت » جدول (٩) بين المرتفعين فى التحصيل ، والمنخفضين فى التحصيل اتضح وجود فروق دالة احصائيا فى متغيرات التحصيل الدراسى فى كل من « مادة التربية الاسلامية ـ واللغة العربية ـ اللغة الانجليزية ـ الرياضيات ـ الاجتماعية ـ العلوم ـ والتربية الفنية » ، وذلك لصالح المرتفعين فى التحصيل ، ووجود فروق دالة احصائيا فى معوقات الدراسة . حيث ان الذين يجيبون على العبارات ايجابيا يحصل على درجة اكبر فى هذا الاختبار ، وشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابيه فى الدراسه وشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف السلبية فى الدراسة ، والمسئولية عن التحصيل ، وذلك لصالح المرتفعين تحصليا ، وانه يوجد فروق دالة احصائيا بين المرتفعين والمنخفضين فى التحصيل وذلك فى متغيرات المشكلات الدراسية ـ والمشكلات العائلية ـ والمشكلات الاقتصادية ـ والمشكلات الشخصية ـ والمشكلات الانفعالية · وذلك لصالح المنخفضين تحصيليا ، وكانت الفروق غير دالة فى كل من القدرة العقلية ـ والمشكلات الصحية . وبذلك قد تحقق الغرض عدا الفروق فى القدرة العقلية والمشكلات الصحية · معنى ذلك ان الطلاب الذين يعانون من قدر كبير من المشكلات الحياتية يؤدى ذلك الى الانخفاض فى تحصيلهم . وقد اكدت هذه النتائج بحث كل من حامد زهران وآخرين سنة ١٩٧٨ · عن ضروره الاهتمام بالنواحى الصحية والانفعالية ، حيث ان المتخلفين دراسيا يعانون كثيرا من المشكلات الانفعالية والمدرسية والصحيه ، ولقد أوضحت دراسة [illegible] Clinger ١٩٧٩ أن هناك علاقة بين التحصيل الدراسى ومهارات الاستذكار وعاداته · وأوضحت أنه بالرغم من وجود علاقات بين التحصيل وعادات الدراسة ، قد أوجبت اضافة بعض المتغيرات الوجدانيه فى [illegible]

ولم يتضح فى الدراسة الحاليه ، ودراسه Clinger فروق دالة فى الذكاء بين المرتفعين والمنخفضين فى التحصيل الدراسى ، وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة جابر عبد الحميد وسليمان الخضرى سنة ١٩٨٥ ، والتى أوضحت أن هناك فروقا دالة فى القدرات العقلية لصالح المرتفعين فى التحصيل (٦ : ٢٣٢) ونتيجة هذا الفرض فى الدراسة الحالية تؤكد على تدعيم العلاقة بين المنزل والمدرسة .

جدول رقم (٩) : يوضح قيمة ت ، ومستوى الدلالة بين متوسط مجموع درجات التلاميذ والتلميذات المرتفعين فى التحصيل ، وبين متوسط مجموع درجات المنخفضين فى التحصيل الدراسى ، وذلك فى تسعة عشر متغيرا ، وذلك على تلاميذ وتلميذات السادسة الابتدائية ن١ للمرتفعين فى التحصيل = ٠٩٤ المنخفضون فى التحصيل ن٢ = ٩٣

البعد	المرتفعون فى التحصيل		المنخفضون فى التحصيل		ت	الدلالة
	م١	ح١	م٢	ح٢		
١ ـ درجه التحصيل الكلية	٥١ر٢٣٣	٨٣ر٣٣	٥٢ر١٦٦	١٠ر١٨	٨٥ر١٦	٠١ر
٢ ـ التربية الاسلامية	٨٣ر٣٧	٥٩ر٥	٣٤ر٢٧	٦٨ر٤	٨٨ر١٣	٠١ر
٣ ـ اللغة العربية	٦٨ر٣٨	٠٩ر٦	٣٥ر٢٧	٧١ر٤	٢٠ر١٤	٠١ر
٤ ـ اللغة الانجليزية	٢٥ر٣٢	٢٧ر٨	٦٣ر٢١	٠٢ر٤	١٤ر١١	٠١ر
٥ ـ الرياضيات	٨٧ر٣٦	٨١ر٥	٨١ر٢٩	٠٠ر٦	٣٢ر٩	٠١ر
٦ ـ اجتماعيات	١٦ر٣٧	١٥ر٧	٥٥ر٢٢	٦٥ر٦	٤٥ر١٤	٠١ر
٧ ـ علوم	٧٧ر٣٤	٦٤ر٦	٦٢ر٢٥	٥٣ر٤	٩٨ر١٠	٠١ر
٨ ـ تربية فنية	١٩ر١٦	٠٩ر٢	٥٢ر١٤	٥٧ر٢	٨٥ر٤	٠١ر
٩ ـ القدرة العقلية	٩٦ر٣٢	٦٢ر٧	٨٨ر٣٠	٦٣ر٧	٨٦ر١	غير داله
١٠ـ معوقات الدراسة	٨٦ر٩٥	٤٨ر١٣	٠٧ر٨٨	٠٥ر١٣	٠١ر٤	٠١ر
١١ـ المسئولية عن الايجابيات	٣٠ر١٢	٢٠ر٢	٦٢ر١١	٠٥ر٢	١٩ر٢	٠١ر
١٢ـ المسئولية عن السلبيات	٥٥ر١١	٦٣ر٢	٤٦ر١٠	٤٦ر٢	٩٢ر٢	٠١ر
١٣ـ المسئولية عن التحصيل	٧٥ر٢٣	٦٦ر٣	٢٩ر٢٢	٠٠ر٤	٦١ر٢	٠١ر
١٤ـ المشكلات الصحية	٩٥ر٢٠	٤٦ر٨	٠٤ر٢٣	١٠ر٨	ـ٧٢ر١	غير داله
١٥ـ المشكلات المدرسية	٦٨ر٣٨	٤٦ر١٤	٢١ر٤٥	٠٢ر١٢	ـ٣٥ر٣	٠١ر
١٦ـ المشكلات العائلية	٢٩ر١٥	٩١ر٦	١٨ر١٧	٠٥ر٦	ـ٩٨ر١	٠٥ر
١٧ـ المشكلات الاقتصادية	٣٣ر٢١	٧٢ر٨	٧٧ر٢٤	٨٧ر٧	ـ٨٣ر٢	٠١ر
١٨ـ المشكلات الشخصية	٨٠ر١٨	٢٧ر٨	٨٩ر٢١	١٦ر٧	ـ٧٢ر٢	٠١ر
١٩ـ المشكلات الانفعالية	٦٢ر٤٢	٩٨ر١٥	٨٢ر٤٨	٩٠ر١٣	ـ٨٢ر٢	٠١ر

بأن يكون هناك اتصال مباشر وقوى بينهما عن طريق مجالس الآباء ، والمعلمين والاخصائى الاجتماعى ـ الذى يقوم بحل المشكلات التى قد يعانى منها التلاميذ حيث ان لهذه المشكلات تأثيرا سالبا على العملية التعليمية وبالتالى التحصيل الدراسى ونوعية الوالدين بدور الأسرة والمنزل فى العملية التعليمية ، وان يقوم المعلمون بالتدريس العلاجى الذى يتغلب على ضعف التلاميذ فى بعض المواد الدراسية ٠ وتنوع الأنشطة التى تعالج هذه الأمور فى الفصول الدراسية ، ومراعاة الفروق الفردية ٠ وعمل بطاقات مدرسية لمتابعة مثل هذا القصور ٠

الفرض الثـــالث :

يوجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مجموع درجات التلميذات ن = ٦٢ اناث ، وبين متوسط مجموع درجات التلاميذ ن = ١٢٥ (ذكور) ٠ فى متغيرات التحصيل الدراسى (الدرجة الكلية فى التحصيل الدراسى فى جميع المواد ـ ودرجة التحصـــيل فى كل مادة على حده « التربية الاسلامية ـ اللغة العربية ـ اللغة الانجليزية ـ الرياضيات ـ الاجتماعيات ـ العلوم ـ التربية الفنية) وأيضا فى معوقات الدراسة وشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية فى الدراسة ، وشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف السلبية فى الدراسة ، والمسئولية عن التحصيل ـ وذلك لصالح مجموعة الاناث وهناك فروق دالة بين الاناث والذكور فى متغيرات المشكلات الدراسية ، والمشكلات العائلية ـ والمشـــكلات الشخصية ـ والمشكلات الانفعالية لصالح الذكور وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والاناث فى القدرات العقلية ٠

وللتحقق من صحة هذا الفرض وباستخدام اختبار T-Test بين متوسط مجموع درجات التلاميذ الذكور ن = ١٢٥ وبين متوسط مجموع درجات التلميذات ن = ٦٢ اناث من تلاميذ السنة السادسة الابتدائية ، وذلك فى تسعة عشر متغيرا تحصيليا وعقليا ووجدانيا ٠ ويوضح ذلك الجدول رقم (١٠) ٠

جدول (١٠) : يوضح المتوسطات الحســـابية ـ والانحراف المعيارى وقيمة « ت » ومستوى الدلالة لكل من المتغيرات التحصيلية والعقلية ـ والوجدانية ـ ن١ = ١٢٥ ذكور ن٢ = ٦٢ اناث .

البعد			الذكور		ت	الدلالة
	م١	ح ١	م٢	ح٢		
١ ـ درجة التحصيل الكلية	٢١٤ر٤٦	٤٣ر٣٤	١٩٣ر١٢	٤٠ر٣٧	٣ر٢٦	٠١ر
٢ ـ التربية الاسلامية	٣٦ر٥٩	٦ر٣٩	٣٠ر٦٤	٧ر٠١	٥ر٦٢	٠١ر
٣ ـ اللغة العربية	٣٤ر٨٣	٧ر٨٨	٣٢ر١٥	٧ر٧٢	٢ر٢٣	٠٥ر
٤ ـ اللغة الانجليزية	٣٧ر٣٩	٩ر٣٦	٣٦ر٨١	٧ر٩١	٦٥ر	غير داله
٥ ـ الرياضيات	٣٣ر٩١	٨ر٢٠	٣٢ر١٤	٦ر٥٨	٠٧ر	غير داله
٦ ـ اجتماعيات	٣٦ر٨٧	٧ر٣٧	٢٦ر٤٤	٩ر٣٢	٧ر٦٤	٠١ر
٧ ـ علوم	٣١ر٥٠	٨ر٤٠	٢٩ر٥٩	٦ر٦٣	٢ر٣٩	٠١ر
٨ ـ تربية فنية	١٥ر١١	١ر٨٣	١٥ر٤٨	٣ر٧٤	٩٧٣ر	غير داله
٩ ـ القدرات العقلية	٣٣ر٢٧	٧ر٠٠	٣٢ر٤٣	٧ر٩٤	١ر٥٥	غير داله
١٠ـ معوقات الدراسة	٩٧ر٣	١٥ر٣٢	٨٩ر٢٩	١٢ر٠٣	٣ر٩٤	٠١ر
١١ـ المسئولية عن الايجابيات	١٢ر٥٦	١ر٩٣	١١ر٦٧	٣ر٢٠	٢ر٧٠	٠١ر
١٢ـ المسئولية عن السلبيات	١٠ر٩٨	٣ر٤٦	١١ر٠٣	٢ر٦٧	٠٩ر	غير داله
١٣ـ المسئولية عن التحصيل	٣٢ر٥٤	٣ر٢٤	٣١ر٧٦	٤ر١٧	١ر٢٩	غير داله
١٤ـ المشكلات الصحية	١٨ر٣٧	٨ر٣١	٢٣ر٧٩	٧ر٧٦	ـ٤ر٣٩	٠١ر
١٥ـ المشكلات المدرسية	٣٤ر٠٦	١٤ر٠٥	٤٥ر١٣	١١ر٦٩	ـ٦ر٠٤	٠١ر
١٦ـ المشكلات العائلية	١٣ر٠٧	٥ر٦٧	١٨ر٢٨	٥ر٩٧	ـ٦ر٧٧	٠١ر
١٧ـ المشكلات الاقتصادية	١٧ر٥٩	٦ر٢٠٧	٢٥ر٧٤	٧ر٢٣	ـ٦ر٩٣	٠١ر
١٨ـ المشكلات الشخصية	١٤ر٦٧	٦ر٣٤	٢٣ر١٥	٧ر٠١	ـ٨ر٠٢	٠١ر
١٩ـ المشكلات الانفعالية	٣٦ر٦١	١٥ر٥٥	٥٠ر٤٧	١٢ر٧١	ـ٦ر٧٤	٠١ر

يتضح من الجدول رقم (١٠) انه يوجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مجموع درجات الاناث ن = ٦٢ ، ومتوســـط مجموع درجات الذكور ن = ١٢٥ وذلك في متغيرات الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى فى جميع المواد الدراسية المقررة حيث ت = ٣ر٢٦ ، وهى دالة عند مستوى ٠١ر ، ودرجة التحصيل فى مادة التربية الاسلامية حيث ت = ٥ر٦٢ ، والعلوم ت = ٢ر٣٩ وهى دالة عند مستوى ٠١ر ، ودرجة التحصيل فى اللغة العربية حيث ت = ٢ر٢٣ وهى دالة عند مستوى ٠٥ر ودرجة التحصيل فى مادة الاجتماعيات حيث ت = ٧ر٦٤ وهى دالة عند مستوى ٠١ر وذلك

لصالح مجموعة الاناث ، ولم يتضح وجود دلالة احصائية بين الذكور والاناث فى اللغة الانجليزية • والرياضيات والتربية الفنية ولم يتضح وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث فى القدرة العقلية حيث ت = ١ر٥٥ وهى غير دالة ، وشعور الفرد بمسئوليته نحو المواقف السلبية فى الدراسة حيث ت = ٠٩ر٠ وهى غير دالة ، والمسئولية عن التحصيل حيث ت = ١ر٢٩ وهى غير دالة • فى الوقت الذى اتضح فيه وجود فروق دالة بين الذكور والاناث فى اختبار معوقات الدراسة • حيث ت = ٣ر٩٤ وهى دالة عند ٠١ر لصالح مجموعة الاناث ، حيث تصبح الاختيار ان العبارات الايجابية تأخذ الدرجة الأعلى ، أى انه كلما قلت المعوقات حصل التلميذ على درجة عاليـة •

وقد اتضح وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث لصـــالح مجموعة الذكور وذلك فى المشـــكلات التى يمكن ان تعوق التلميذ عن التحصيل الدراسى • حيث كانت قيمة ت دالة بين الذكور والاناث فى المشكلات الصحية حيث ت = ٤ر٣٩ ، والمشكلات الدراسية ت = ٦ر٠٤ والمشكلات العائلية حيث ت = ٦ر٧٧ ، والمشكلات الاقتصادية ت = ٦ر٩٣ . والمشكلات الشخصية ت = ٨ر٠٢ ، والمشـــكلات الانفعالية ت = ٦ر٠٧٤ وجميعها دالة عند مستوى ٠١ر ، ويدل ذلك على ان التلاميذ من الذكور • يعانون من أنواع المشكلات المختلفة أكثر من الاناث • وقد يرجع ذلك الى قدرة الاناث فى التغلب على عديد من المشكلات نتيجة زيادة مفهوم الذات لديهم عن الذكور ، وأكثر واقعية من الذكور وبالتالى فهم أكثر تحصيلا وقد اتضـــح ذلك من دراســـة سابقة للباحث بعنوان « نمو مفهـــوم الذات لدى الأطفـــال والمراهقين من الجنســـين ، وعلاقتـــه بالتحصـــيل الدراسى (١١ : ١٠٠ ـ ١١٧) مما يساعدهن فى التغلب على المشكلات المختلفة التى يتعرضن لها ، وبذلك يتحقق صـــحة هذا الفرض ان الاناث أكثر تحصيلا ، وأكثر شعورا بالمسئوليات نحو المواقف الايجابية فى الدراسة ، وأقل فى المشكلات التى يعانون منها وذلك من التلاميذ الذكور فى السادسة الابتدائى وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دنكن Dunken ١٩٧٨ عن جابر عبد الحميد ١٩٨٥ بأن سمات التلاميذ يمكن ان يعزى اليها ٨٥٪ من التباين فى التحصيل الدراسى للتلاميذ (٦ : ١٨١) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بولكك سنة ١٩٩٢ وآخرين Bulcock • عن الفروق بين الجنسين فى نوعية الحياة والتحصيل الدراسى • قد اتضح فروق دالة فى نوعية الحياة والتحصيل الدراسى المرتفع لصالح البنات ، ويتفق مع دراسة تايبوت سنة ١٩٩١ Taibot للمقارنة بين التلاميذ والتلميذات فى التحصيل الدراسى ، والمثابرة الأكاديمية والمسئولية عن التحصيل باستخدام اختبار لمركز التحكم ، ومن بطاقات الطلاب واختبارات الطلاب فى نصف العام ،

اتضح وجود علاقات دالة موجبة بين المستوى التحصيلى المرتفع والمثابرة لصالح مجموعة الاناث .

ثانيا : تفسير نتائج عينة الدراسة
من تلاميذ وتلميذات المرحلة الاعدادية

تكونت عينة الدراسة الثانية من ١٥١ من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة الاعدادى منهم ٨٧ من الذكور ، ٦٤ من الاناث .

الفرض الأول :

توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى لجميع المواد ، ودرجة التحصيل لكل مادة دراسية على حدة ، وبين العوامل العقلية معوقات الدراسة - المسئولية عن التحصيل - المشكلات الصحية والمشكلات الدراسية والمشكلات العائلية - والاقتصادية . والشخصية والانفعالية .

للتحقق من صحة هذا الفرض على عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الاعدادية فقد استخدم معامل ارتباط بيرسون لتبين العلاقة بين هذه المتغيرات . وذلك على كل من العينة الكلية المكونة من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة الاعدادى ن = ١٥١ جدول (١١) ، وأيضا على العينة الفرعية من الذكور ن = ٨٧ جدول (١٢) ، والعينة الفرعية الثانية من الاناث ن = ٦٤ ، جدول رقم (١٣) .

جدول (١١) : يبين معاملاف الارتباط بين متغيرات التحصيل الدراسى وعلاقتهـــا بالمتغيرات العقلية والوجدانية العينة الكلية
ن = ١٥١ من تلاميذ وتلميذات المدرسة الاعدادية بمستوى الدلالة عند ٠٥ر = ١٥٩ ، ٠١ر = ٢٠٨ر

البعد	القدرة العقلية	معوقات الدراسة	شعور الفرد بمسئوليته عن الايجابيات	شعور الفرد بمسئوليته عن السلبيات	المسئول عن التحصيل	م. صحية	م مدرسية	م عائلية	م. اقتصادية	م. شخصية	م. الانفعالية
١ ـ درجة التحصيل الكلية	٦١٣ر	—	٥٣٢ر	٢٩٦ر	٦٦٣ر	—	ـ٧١١ر	—	—	—	ـ١٩٧ر
٢ ـ درجة تحصيل التربية الاسلامية	—	١٩٠ر	٢٢٣ر	١٦٥ر	—	—	ـ٢١٠ر	ـ١٩٠ر	—	—	ـ١٧٨ر
٣ ـ اللغة العربية	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	ـ٢٢٣ر
٤ ـ اللغة الانجليزية	٥١٧ر	٢٠٦ر	٥١٣ر	—	٥٧٣ر	—	ـ٧٦٧	—	ـ٢٢٤ر	—	ـ٢٦٣ر
٥ ـ الرياضيات	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٦ ـ اجتماعيات	—	١٥٩ر	٤٨٦ر	١٩٦	٧٤٩ر	—	ـ٧١٤ر	—	—	—	ـ١٩٦ر
٧ ـ العلوم	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

جدول (١٢) : يبين معاملات الارتباط بين متغيرات التحصيل الدراسى وبين المتغيرات العقلية والوجدانية لعينة الذكور ن = ٨٧ من تلاميذ المرحلة الاعدادية مستوى الدلالة عند ٠٥ر = ٢١١ ، عند ٠١ر = ٢٧٥ر٠

المتغير	القدرة العقلية	معوقات الدراسة	شعور الفرد بمسئوليته عن الايجابيات	شعور الفرد بمسئوليته عن السلبيات	المسئولية عن التحصيل	م· الصحية	م· المدرسية	م· العائلية	م· الاقتصادية	م· الشخصية	م· الانفعالية
١ ـ درجة التحصيل الكلية	—	٢٦٢ر	٢٤٤ر	—	—	—	—	—	—	—	—
٢ ـ درجة التحصيل فى التربية الاسلامية	—	٢٧٢ر	٢٥٣ر	—	٢١٨ر	—	—	—	—	—	—
٣ ـ درجة التحصيل فى اللغة العربية	—	قـ	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٤ ـ اللغة الانجليزية	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٥ ـ الرياضيات	—	٢١٩ر	—	—	—	—	—	—	—	—	—
٦ ـ الاجتماعيات	—	٢٦٥ر	٢٥١ر	—	٢٢١ر	—	—	—	—	—	—
٧ ـ العلوم	—	٢٤٣ر	٢٣٧ر	—	—	—	—	—	—	—	—

جدول (١٣) : يبين معاملات الارتباط بين متغيرات التحصيل الدراسي وبين المتغيرات العقلية والوجدانية وذلك على عينة الاناث ن = ٦٤ من تلميذات المرحلة الاعدادية مستوى الدلالة عند ٥ر = ٢٥٠ر ، وعند ٠١ر = ٣٢٥ر

المتغير	القدرة العقلية	معوقات الدراسة	مسئولية الفرد عن الايجابيات	مسئولية الفرد عن السلبيات	المسئولية عن التحصيل	م. الصحية	م. المدرسية	م. العائلية	م. الاقتصادية	م. الشخصية	م. الانفعالية
١ ـ الدرجة الكلية للتحصيل	٣٣٣ر	—	—	—	—	—	ـ٢٦٠ر	—	—	—	—
٢ ـ التربية الاسلامية	٤٨١ر	—	—	—	—	ـ٣٨٥ر	ـ٣٤٦ر	—	—	—	—
٣ ـ اللغة العربية	—	—	—	—	—	ـ٥٥٩ر	—	—	—	—	—
٤ ـ اللغة الانجليزية	٢٨٤ر	—	—	—	—	—	ـ٣٧٦ر	—	—	—	—
٥ ـ الرياضيات	—	—	—	٢٨٢ر	—	—	—	—	—	—	—
٦ ـ الاجتماعيات	—	—	٢٩٣ر	٣٠٨ر	٣٣٠ر	ـ٥٩٨ر	—	—	—	—	—
٧ ـ العلوم	٣٧٠ر	—	٢٧٦ر	—	—	—	ـ٣٥١ر	—	—	—	—

اتضـــح من الجدول (١١) للعينة الكلية ن = ١٥١ ، من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة الاعدادية ، والعينة الفرعية من الذكور ن = ٨٧ جدول (١٢) والعينة الفرعية الثانية من الاناث ن = ٦٤ جدول (١٣) وقد تراوحت أعمارهم بين ١٥ ـ ١٧ عام ، اتضح وجود معاملات ارتباط ايجابية دالة احصائيا من متغيرات التحصـــيل الدراسى وكل من القدرة العقلية ، ومعوقات الدراسة ، وشـــعور الفرد بمسئوليته الايجابية عن المواقف الدراســية . وشــعور الفرد بمسئوليته الســلبية عن المواقف الدراسية ، والمسئولية عن التحصيل ، ووجود علاقة دالة سالبة بين بعض متغيرات التحصيل الدراسى ، وكل من المشكلات الصحية ، والمشـــكلات المدرسية ، والمشكلات العائلية ، والمشكلات الاقتصادية ، والمشـــكلات الانفعالية ولم يتضح ارتباط بين متغيرات التحصيل الدراسى والمشكلات الشخصية فى عينة تلاميذ وتلميذات المرحلة الاعدادية ، فى الوقت الذى اتضحت فيها العلاقة بين التحصيل الدراسى والمشكلات الشخصية ، وذلك فى عينة تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية ٠

ثانيا : على مستوى التحليل العاملى للمصفوفات الثلاثة :

(أ) مصفوفة العينة الكلية ن = ١٥١

(ب) مصفوفة العينة الفرعية للذكور ن = ٨٧

(جـ) مصفوفة العينة الفرعية للاناث ن = ٦٤

تكونت العينة من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى عددها ١٥١ تلميذا وتلميذه ، منهم ٨٧ من الذكور ، ٦٤ من الاناث ٠

وقد سبق ان حللت نتائج معاملات الارتباط ، وحذفت مادة التربية الفنية حيث ليس لها وجود فى درجات تحصـــيل تلاميذ الشـــهادة الاعدادية ٠

حللت معاملات الارتباط بين الأبعاد عامليا بطريقة هوتيلنج للمكونات الاساسية واديرت المحاور بطريقة الفاريمكس ، وقد احتوت كل مصفوفة على (١٨) ثمـانية عشر متغيرا ٠ واستخدم محك جتمان لتحديد عـدد العوامل (٢ : ٢٨) ٠ وتم استخلاص :

(أ) أربعة عوامل من مصـــفوفة العينة الكلية ن = ١٥١ ذكورا واناثا ٠

(ب) أربعة عوامل من مصفوفة العينة الفرعية ن = ٨٧ ذكورا ٠

(جـ) أربعة عوامل من مصفوفة العينة الفرعية ن = ٦٤ اناثا ٠

(أ) مصفوفة التحليل العاملى للعينة الكلية ن = ١٥١ جدول (١٤) ٠

جدول (١٤) : يبين مصفوفة العوامل بعد التدوير بطريقة الفاريمكس لثمانية عشر متغيرا = ١٥١ ذكور + اناث من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة الاعدادية ٠ حسب التشبع عند ٣ر٠

المتغير / العامل	ع١	ع٢	ع٣	ع٤
١ ـ الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى	٨٦٧ر	ـ٣٩٣ر	٠٢٣ر	ـ٠٣٢ر
٢ ـ التربية الاسلامية	٠١٨ر	ـ٧٤٠ر	ـ١٧٦ر	١٥٣ر
٣ ـ اللغة العربية	١١٢ر	٢٠٧ر	ـ٢١٨ر	٢٩٣ر
٤ ـ اللغة الانجليزية	٨٥٢ر	٠٨٥ر	ـ١٢٨ر	١٤١ر
٥ ـ الرياضيات	٠٠٥ر	ـ٠٤٨ر	١٢٤ر	ـ١٦٧ر
٦ ـ الاجتماعيات	٨٤٢ر	ـ٠٤٤ر	٠٢٢ر	٠٦٢ر
٧ ـ علوم	ـ١٢٣ر	٠٢٣ر	ـ٠٨٩ر	٥١٩ر
٨ ـ القدرة العقلية	٦٥٨ر	٠٦٦ر	٣٢٥ر	٣٣١ر
٩ ـ معوقات الدراسة	١٨٢ر	ـ١٨٩ر	١٤٨ر	٧٧٨ر
١٠ـ مسئولية الفرد عن السلوك الايجابى	٧٤٢ر	ـ٣٦٣ر	٠٢٦ر	ـ٠٥٥ر
١١ـ مسئولية الفرد عن السلوك السلبى	١٤٦ر	٦٦٤ر	ـ٠٧٦ر	ـ١٠٠ر
١٢ـ المسئولية عن التحصيل	٨٠١ر	٠٢٧ر	٣٤٢ر	٠٥٥ر
١٣ـ المشكلات الصحية	ـ٠١٤ر	ـ٠٠٦ر	ـ٨٥٠ر	ـ٠٣٠ر
١٤ـ المشكلات الدراسية	ـ٨٤٩ر	ـ١١٤ر	ـ٠١٦ر	٠٢٨ر
١٥ـ المشكلات العائلية	٠٨٥ر	٤٦٤ر	ـ٢٨٥ر	ـ٣٤٥ر
١٦ـ المشكلات الاقتصادية	١٢٧ر	ـ٠٧١ر	ـ١٤٧ر	١٤١ر
١٧ـ المشكلات الشخصية	ـ٠٤٠ر	ـ٠٢٦ر	ـ٣٥٣ر	٠٠٢ر
١٨ـ المشكلات الانفعالية	١٩٠ر	٠٦٥ر	٠٤٤ر	ـ٠٢٢ر
الجذر الكامن	٤ر٦٧٦	١ر٦٠٩	١ر٣٢٢	١ر٣٠٣

من الجدول (١٤) الخاص بمصفوفة العوامل للعينة الكلية ن = ١٥١ من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة الاعدادية ـ أمكن استخلاص أربعة عوامل أساسية • وهذه العوامل بالترتيب حسب درجة تشبعها هي :

العـــامل الأول :

ويمكن ان نطلق عليه العامل العام وجذره الكامن ٦٧٦ر٤ وحيث تشبع عليه كل من الدرجة الكلية في التحصيل الدراسي = ٨٦٧ر ، ودرجة التحصيل في مادة اللغة الانجليزية بدرجة تشبع ٨٥٢ر ، ودرجة التحصيل في مادة الاجتماعيات قدرها = ٨٤٢ر ، والمشكلات الدراسية التي قد يتعرض لها التلاميذ بدرجة تشبع = ـ٨٤٩ر ، والمسئولية عن التحصيل بدرجة ٨٠١ر وشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية في الدراسة بدرجة تشبع ٧٤٢ر ، والقدرة العقلية بدرجة ٦٥٨ر٠ ومن الملاحظ عليها انها تشبعات عالية وقد احتوى هذا العامل على معظم المتغيرات • لذلك أطلقنا عليه العامل العام •

العـــامل الثـــاني :

ويمكن ان تطلق عليه عامل التحصيل الدراسي والشكلات العائلية وجــذره الكامن ٦٠٩ر١ ، وقد تشــبع عليه تشــبعا سلبيا كل من درجة التحصيل في التربية الاسلامية = ـ ٧٤٠ر٠ والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي بدرجة تشبع ـ ٣٩٣ر٠ وشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف السلبية في الدراسة = ـ ٦٦٤ر وشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية في الدراسة = ـ ٣٦٣ر٠ وذلك مع بعد المشكلات العائلية بدرجة تشبع = ٤٦٤ر ، وهذا يدل على وجود علاقة عكسية بين كل من التحصيل الدراسي والمسئولية عن التحصيل وشعور الفرد بمسئوليته الايجابية عن التحصيل ، وبين المشكلات العائلية التي قد يعاني منها التلاميذ ، أي أن التلاميذ الأكثر مشكلات عائلية يكونون منخفضي التحصيل ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة طلعت حسن عبد الرحيم ١٩٧٥ ، والتي أوضحت أن التـلاميذ المتخلفين دراسيا تكثر مشـاكلهم الأسرية ، على عكس أترابهم المرتفعين تحصيليا ، وأن أسر المتخلفين دراسيا تتسم بالتصدع الأسرى على العكس من أترابهم العاديين والمتفوقين تحصيليا (٩ : ٤ ـ ٦) •

العـــامل الثـــالث :

ويمكن أن تطلق عليه عامل المشكلات التي قد يتعرض لها التلاميذ والمسئولين عن التحصيل • وجذره الكامن = ٣٢ر١ تشبع عليه أربعة أبعاد رئيسية تشبعا سالبا منها بعد المشكلات الصحية بدرجة ـ ٨٥٠ر ،

ويعد المشكلات الشخصية بدرجة ـ ٣٥٣ر ، مع القدرة العقلية العامة بدرجة ٣٢٥ر ، والمسئولية عن التحصيل = ٣٤٢ر ، أى انه كلما زادت المشكلات التى قد يعانى منها التلميذ قل شعوره بمدى مسئوليته عن عن المواقف الايجابية أو السلبية فى الدراسة ٠ وأثر ذلك سلبا على قدرته العقلية ٠

العامل الرابع :

ويمكن ان تطلق عليه عامل معوقات الدراسة والتحصيل الدراسى وجذره الكامن = ٣٠ر١ وقد تشبع عليه درجة التحصيل الدراسى فى مادة العلوم ٥١٩ر٠ ، ومعوقات الدراسة بدرجة ٧٧٨ر ، وقد صحح هذا الاختبار على أساس ان التلميذ الذى ليس لديه معوقات دراسية يحصل على درجة أكبر ٠ أى أن العبارة الايجابية تحصل على درجة أكبر ٠ ويعد المشكلات العائلية = ـ ٣٤٥ر ، ويعد القدرة العقلية = ٣٣١ر ، معنى ذلك ان القدرة العقلية والتحصيل فى مادة العلوم تشبعت عكسيا مع المشكلات العائلية ٠ وهذا التشبع يتفق مع المنطق ، اى ان المشكلات العائلية تؤثر على التحصيل الدراسى وعلى استخدام القدرة العقلية ٠ وبالطبع فالبيئة المحيطة بالتلميذ وأولها الأسرة تؤثر على مستوى تحصيله ، وان العلاقة عكسية بين زيادة المشكلات العائلية ومعوقات الدراسة ٠ وهذا يوضح انه كلما قلت المشكلات العائلية ، كان لذلك أثر فى التغلب على كثير من المعوقات التى تواجه التلاميذ فى الدراسة ، وبالتالى زيادة نتاجات القدرة العقلية ٠ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جابر عبد الحميد وآخرين سنة ١٩٨٥ عن وجود فروق ذات دلالة ـ بين المتفوقين والمتخلفين من الجنسين فى الذكاء وذلك للعلاقة الوثيقة بين التحصيل والقدرة العقلية ٠ فكلما زاد الذكاء زاد التحصيل ، وقد اتضح أيضا ان العلاقات العائلية (الأسرية) الغير جيدة تؤدى الى تحصيل منخفض ٠ وان المرتفعين فى التحصيل يعانون من مشكلات أسرية أقل (٦ : ٢١٤) ويتفق مع دراسة مارجورى باتكس سنة ١٩٧٦ التى أوضحت انه كلما ازداد المستوى العقلى ازداد التحصيل الدراسى وتتفق مع دراسة دنكن Dunken ١٩٧٨ التى بينت ان للقدرة العقلية تأثير على التحصيل الدراسى ٠ وتتفق مع دراسة بهرنز ، فرنون ٠

عن جابر عبد الحميد ١٩٨٥ التى بينت وجود ارتباطات دالة بين التحصيل الدراسى والقدرة الفعلية لدى الجنسين (٦ : ٢٣٢) ٠

(ب) تفسير مصفوفة التحليل العاملى للعينة الفرعية ن = ٨٧ ذكور :

يتضح من الجدول (١٥) استخلاص أربعة عوامل رئيسية من مصفوفة التحليل العاملى للعينة ن = ٨٧ من الذكور من تلاميذ السنة الثالثة الاعدادية ، وهى كالتالى حسب جذرها الكامن ٠

العامل الأول :

ويمكن ان نطلق عليه عامل التحصيل الدراسى ، وجذره الكامن ٨١٦ر٥ ، وقد تتشبعت عليه كل أبعاد التحصيل الدراسى ، بعد الدرجة الكلية فى التحصيل = ٩٨٥ر٠ ودرجة التلاميذ فى التربية الاسلامية = ٩٠٣ر ودرجة التلاميذ في اللغة الانجليزية = ٧٩٤ر ، ودرجة التلاميذ فى الرياضيات = ٨٧٩ر٠ ، ودرجة التلاميذ فى الاجتماعيات = ٩٠٣ر ودرجة التلاميذ فى العلوم = ٩٠٨ر وهى تشبعات ايجابية ومرتفعة ، ولم يتشبع مع هذا العامل أى متغيرات عقلية أو وجدانية ٠

العامل الثاني :

ويمكن ان نطلق عليه « عامل المسئولية عن التحصيل ومعوقات الدراسة » وجذره الكامن = ٨٦٣ر٣ وقد تتشبعت على هذا العامل متغيرات المسئولية عن التحصيل الدراسي ومعوقات الدراسة تشبعا عاكسا مع المشكلات الصحية والمشكلات العائلية ٠ وهذه علاقة منطقية حيث ان شعور الفرد بمسئوليته عن التحصيل وقد كانت درجة تشبعه ٩٦٩ر، بشقيه وهما شعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية = ٨٩٦ر٠ وشعور الفرد بمسئوليته عن المواقف السلبية ٠ وقد تشبع بدرجة ٨٨٥ر٠ ومعوقات الدراسة وقد تشبع بدرجة ٨٩٤ر ، عكسيا مع المشكلات الصحية والتي قد يتعرض لها التلميذ بدرجة تشبع = ـ ٤٠٣ر والمشكلات العائلية وقد تشبع بدرجة ـ ٣١٢ر٠ أى أنه كلما زادت المشكلات الصحية والعائلية قل شعور الفرد بمسئوليته عن الدراسة وزادت معوقات الدراسة ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة طلعت عبد الرحيم ١٩٨٥ ، والتى أوضحت أن التلاميذ المتخلفين دراسيا يعانون من مشكلات صحية ، وأسرية على عكس اترابهم العاديين أو المرتفعين فى التحصيل (٩ : ٤ ـ ٦) ٠

العامل الثالث :

ويمكن ان نطلق عليه عامل المشكلات التى قد تواجه التلميذ وجذره الكامن = ٦٩٥ر٢ ، وقد تشبع عليه بعد المشكلات الشخصية بدرجة ٨٧٧ر٠ وبعد المشكلات ٠ الاقتصادية بدرجة ٨٦٣ر٠ وبعد المشكلات العائلية = ٨٥٢ر٠ والمشكلات الدراسية = ٤٢٣ ، وبعد المشكلات الصحية تشبع = ٣٨١ر وهذا يوضح ان هناك علاقة بين هذه المشكلات بالنسبة للتلميذ وبالتالى يكون لها تأثير على الدراسة ٠

جدول (١٥) : يبين مصفوفة العوامل المستخلصة بطريقة هاتبلنج بعد تدويرها تدويرا متعـــامدا بطريقة الفاريمكس لمجموعة الذكور ن = ٨٧ من تلاميذ الثالثة الاعدادى وذلك لثمانية عشر متغيرا ·

البعد / العامل	ع١	ع٢	ع٣	ع٤
١ ـ الدرجـة الكليـة للتحصـيل الدراسى	٩٨٥ر	ـ١٠٩ر	ـ٠٤٨ر	ـ٠٠٨ر
٢ ـ التربية الاسلامية	٩٠٣ر	١٢٩ر	ـ٠٤٥ر	ـ٠٧٨ر
٣ ـ اللغة العربية	٩٢١ر	٠٠٧ر	ـ٠٦١ر	٠٢٩ر
٤ ـ اللغة الانجليزية	٧٩٤ر	١٠٤ر	ـ٠٨٤ر	١٦٠ر
٥ ـ الرياضيات	٨٧٩ر	٠٦٤ر	ـ٠٤٦ر	ـ٠٧٤ر
٦ ـ الاجتماعيـات	٩٠٣ر	١١٤ر	ـ٠٢٦ر	ـ٠٣٢ر
٧ ـ علوم	٩٠٨ر	٠٧٧ر	ـ٠٢٣ر	٠٦٥ر
٨ ـ القدرة العقلية	١٦١ر	٠٠٤ر	ـ٢٠٤ر	ـ٧٤٢ر
٩ ـ معوقات الدراسة	١٨١ر	٨٩٤ر	١٤٢ر	ـ٠١١ر
١٠ـ مسئولية الفرد عن السلوك الايجابى	١٦٨ر	٨٩٦ر	١٤٨ر	٠١٠ر
١١ـ مسئولية الفرد عن السلوك السلبى	٠٢٨ر	٨٨٥ر	ـ٠٣٧ر	ـ٠١٤ر
١٢ـ المسئولية عن التحصيل	١٠٩ر	٩١٩ر	٠٦٣ر	ـ٠٠١ر
١٣ـ المشكلات الصحية	ـ٠٦٨ر	ـ٤٠٣ر	٣٨١ر	٥٢٣ر
١٤ـ المشكلات الدراسية	ـ١٢٧ر	٢١٨ر	٤٢٣ر	٥٧٧ر
١٥ـ المشكلات العائلية	ـ٠٧٧ر	ـ٣١٢ر	٨٥٢ر	٠٦٢ر
١٦ـ المشكلات الاقتصادية	٠٠١ر	ـ١٨٨ر	٨٦٣ر	٠٨٩ر
١٧ـ المشكلات الشخصية	ـ١١٧ر	١٨٣ر	٨٧٧ر	٠٧٠ر
١٨ـ المشكلات الانفعالية	ـ٠٠٥ر	٠٢٧ر	١٥٤ر	٦٦٤ر
الجذر الكامن	٥ر٨١٦	٣ر٧٦٣	٢ر٦٩٥	١ر٦٦٨

العـــامل الرابع :

ويمكن ان تطلق عليه عامل القدرة العقلية والمشكلات التى قد يتعرض لها التلاميذ ، وقد تشبع مع القدرة العقلية العامة بدرجة ـ ٧٤٢ر ، وقد تشبع معها عكسيا كل منها المشكلات الصحية بدرجة ٥٣٣ر والمشكلات الدراسية بدرجة ٥٧٧ر والمشكلات الانفعالية ٦٦٤ر ، وهذا التشبع عكس أى أن الافراد الأكثر ذكاء يستطيعون التغلب على عديد من المشكلات وهذا يتفق مع تعريف الذكاء بانه القدرة على التصرف فى موقف معين أو القدرة فى التغلب على كثير من المشكلات التى قد يتعرض لها التلميذ ٠

(ج) : تفسير نتائج مصفوفة التحليل العاملى للعينة الفرعيه ن = ٦٤ اناث :

الجدول رقم (١٦) يوضح العوامل الأربعة المستخلصة من المصـــفوفة لثمانية عشر متغيرا مرتبطة بالتحصيل الدراسى وتشبعات هذه العوامل ، لتلميذات السنة الثالثة الاعدادية ٠

العامل / المتغير	ع١	ع٢	ع٣	ع٤
١ ـ الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى	٩٧٧ر	٠٠١ر	١٨٠ر	ـ٠٤٣ر
٢ ـ التربية الاسلامية	٨٦٥ر	٠٨٧ر	٢٠٩ر	ـ١٠٤ر
٣ ـ اللغة العربية	٤٤٣ر	ـ٠٩٤ر	٧٦٩ر	١١٢ر
٤ ـ اللغة الانجليزية	٨٩٧ر	٠٣٠ر	١٠٩ر	ـ٠٨١ر
٥ ـ الرياضيات	٧٥١ر	١٤٨ر	٤٠٩ر	١٧٥ر
٦ ـ الاجتماعيات	٤١٦	٠١٣ر	٧٦٥ر	٢٥٨ر
٧ ـ علوم	٨٤٨ر	٠٦٤ر	ـ٠١١ر	٢٢٠ر
٨ ـ القدرة العقلية	٤٧٣ر	٠٩٤ر	٥٩١ر	ـ١٦٥ر
٩ ـ معوقات الدراسة	١٥٣ر	٢٣٢ر	٢٢٤ر	٢٣٩ر
١٠ـ مسئولية الفرد عن السلوك الايجابى	١٣٤ر ـ١٤٣ر	ـ٠٥٠ر	١٢٦ر	٧٧٩ر
١١ـ مسئولية الفرد عن السلوك السلبى	ـ٠١٢	ـ٠٨٩ر	٢٥٥ر	٧٨٨ر
١٢ـ المسئولية عن التحصيل	ـ٠٥٦ر	ـ٠٠٣ر	١٥٧ر	٩٦٥ر
١٣ـ المشكلات الصحية	ـ٢٥٩ر	٢٤٦ر	ـ٨٤٥ر	٢٧٢ر
١٤ـ المشكلات الدراسية	ـ٤٤٠ر	٦٣٢ر	٢١٩ر	١٥٢ر
١٥ـ المشكلات العائلية	ـ٠٠٨ر	٧٣٢ر	٠٣٥ر	١٦٩ر
١٦ـ المشكلات الاقتصادية	٠٢٠ر	٨٠٣ر	٠٧٢ر	٠٨٨ر
١٧ـ المشكلات الشخصية	٠٢٠ر	٨٢٩ر	ـ٠٣٤ر	١٠٤ر
١٨ـ المشكلات الانفعالية	١٢٦ر	٨٢٨ر	٠٠٧ر	٠٥٨ر
الجذر الكامن	٤,٦٨٦	٣,١٢٩	٢,٧٤٢	٢,٥٦٨

يتضح من الجدول (١٦) استخلاص أربعة عوامل أساسية مرتبة حسب جذرها الكامن ٠

العامل الأول :

ويمكن ان تطلق عليه عامل التحصيل الدراسى والقدرة العقلية والمشكلات الدراسية ، وجذره الكامن ٢٤٫٦٨٦ ، وقد تشبع عليه تسعه متغيرات وهى الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى عند ٩٧٧ر ، ودرجة التحصيل فى اللغة الانجليزية بتشبع قدره ٨٩٧ر ، ودرجة التحصيل فى التربية الاسلامية = ٨٦٥ر ودرجة التحصيل فى العلوم ٨٤٨ر ، ودرجة التحصيل فى الاجتماعيات = ٤١٦ر ، ودرجة تسبع القدرة العقلية ٤٧٣ر ، ودرجة التحضيل فى اللغة العربية = ٤٤٣ر ، وقد تشبع معهم تسبعا عكسيا بعد المشكلات الدراسية = ـ ٤٤٠ر أى أن هناك علاقة عكسية فى التحصيل الدراسى والمشكلات الدراسية ٠ أى أنه كلما زادت المشكلات الدراسية قل تحصيل التلميذ ، وانه كلما زادت القدرة العقلية زاد التحصيل الدراسى للتلاميذ ، ويتفق هذا مع ما أوضحه حامد زهران وآخرين سنة ١٩٧٨ بضرورة الاهتمام بتنمية القدرة العقلية وتطوير وتعديل المناخ الدراسى ، والارشاد العلاجى للتغلب على المشكلات الدراسية (٧ : ٥٢ ـ ٥٨) ويتفق أيضا مع دراسة سعيد عبده نافع سنة ١٩٨٨ التى أوضحت أن للمشكلات الدراسية تأثيرا سلبيا على التحصيل الدراسى (٨ : ١٦٥) ويتفق مع دراسة السيد عبد الرحيم سنة ١٩٨٩ ، أن المشكلات الدراسية تعتبر من أهم المشكلات التى تترك أثرا سالبا على التحصيل الدراسى ودراسة برجمان وماجنيوس ١٩٩١ Au Bergman-Magnussoss التى أوضحت العلاقة السالبة بين المشكلات الدراسية والتحصيل الدراسى ٠

العامل الثانى :

ويمكن أن تطلق عليه عامل المشكلات المختلفة التى قد تعوق التلميذ عن التحصيل الدراسى ٠ وجذره الكامن = ٣٫١٢٩ ، وقد تشبعت عليه خمسة أنواع من المشكلات وهى بالترتيب حسب تشبعاتها ، المشكلات

الشخصية بدرجة ٨٢٩ر ، والمشكلات الانفعالية بدرجة تشبع ٨٢٨ر ، والمشكلات الاقتصادية بدرجة ٨٠٣ر ، والمشكلات العائلية ٨٣٢ر ، والمشكلات الدراسية ، وقد سبق ان تشبعت بعض هذه المشكلات مع أبعاد التحصيل الدراسي .

العـــامل الثـــالث :

ويمكن ان نطلق عليه عامل التحصيل الدراسي والمشكلات الصحية والقدرة العقلية ، وجذره الكامن = ٢٫٧٤٢ ، وقد تشبعت عليه المشكلات الصحية ـ ٨٤٥ر تشبعا سالبا مع التحصيل الدراسي والقدرة العقلية . ويتضمن التحصيل الدراسي التحصيل في اللغة العربية بدرجة ٧٦٩ر ، ودرجة التحصيل في الاجتماعيات ٧٦٥ر ، ودرجة التحصيل في الرياضيات ٤٠٩ر ، والقدرة العقلية بدرجة ٥٩١ر ، وهذه التشبعات توضح انه يوجد علاقة ايجابية بين التحصيل الدراسي والقدرة العقلية ، وهذا يتفق مع الواقع والمنطق ، لأن التلاميذ المنشغلين في مشكلات صحية سوف تؤثر على تحصيلهم الدراسي والمثل المعروف « العقل السليم في الجسم السليم » وتتفق هذه النتيجة مع دراسة طلعت حسن عبد الرحيم سنة ١٩٧٥ ، والتي أوضحت أن التلاميذ المتخلفين دراسيا يكثر مشاكلهم الصحية والمدرسية والنفسية على العكس مع زملائهم العاديين ، ومن المعروف ان هناك علاقة واضحة بين التحصيل الدراسي والقدرة العقلية ، وأن المتفوقين تحصيليا أكثر ذكاءا من المتخلفين دراسيا ، ويتفق مع دراسة حامد زهران وآخرين سنة ١٩٧٨ والذي أوضح أن للجانب الصحي تأثير على التحصيل الدراسي ، وانه يجب العناية بالصحة الجسمية للتلميذ منذ الطفولة المبكرة وخاصة للمتخلفين دراسيا وتوفير الرعاية لهم (٧ : ٥٢) .

العـــامل الرابع :

ونطلق عليه عامل المسئولية عن التحصيل ، وجذره الكامن = ٢٫٥٦٨ ، وقد تشبع على هذا العامل بعد المسئولية عن الدراسة بدرجة ٩٦٥ر ، بالاضافة الى شقى هذا البعد ، حيث تشبع شعور الفرد بمسئوليته عن المواقف الايجابية في الدراسة = ٧٧٩ر ، وشعور الفرد بمسئوليته عن

المواقف السلبية في الدراسة = ٧٨٨ر ، ولم يتشبع معه أى من الأبعاد الأخرى فى هذا العامل ، وهذا يدل على ان هذا العامل يعتبر مستقل أو عامل خاص ، وذلك في الوقت الذى سبق أن تشبع هذا البعد بشقيه .. وهو المسئولية عن التحصيل فى عوامل أخرى من الدراسة • وبذلك قد تحقق الفرض فى وجود علاقة بين التحصيل الدراسى والقدرة العقلية ومعوقات الدراسة والمسئولية عن التحصيل والمشكلات المختلفة •

الفرض الثـــانى :

يوجد فروق دالة احصـــائيا بين متوســـط مجموع درجات التلاميذ والتلميذات المرتفعين تحصيليا ، وبين متوسط مجموع درجات التلاميذ والتلميذات المنخفضين تحصيليا ، وذلك فى متغيرات التحصيل الدراسى « التربية الاسلامية ــ اللغة العربية ــ اللغة الانجليزية ــ الرياضيات ــ الاجتماعيات ــ العلوم » والقدرة العقلية ــ ومعوقات الدراسة ــ والمسئولية عن التحصيل وذلك لصالح المرتفعين تحصيليا ، ويوجد فروق دالة فى المشكلات الدراسية ، والمشكلات العائلية ــ والمشكلات الاقتصادية والمشكلات الشخصية والمشـــكلات الانفعالية لصالح مجموعة المنخفضين تحصيليا • وللتحقق من هذا الفرض بالنسبة لتلاميذ المرحلة الاعدادية • قسم الباحث العينة ن = ١٥١ الى مجموعتين المرتفعون فى التحصيل ، والمنخفضون فى التحصيل وذلك باستخدام الوسيط ، من تلاميذ السنة الثالثة الاعدادية • وباستخدام اختبار T Test لاستخراج قيمة «ت» ، ومستوى الدلالة لمتغيرات التحصيل والقدرة العقلية ومعوقات الدراسة ــ والمسئولية عن التحصيل ، والمشكلات المختلفة التى قد يعانى منها التلاميذ جدول (١٧) « وقد اعتبرت المجموعة الحاصلة على درجة أعلى من الوسيط ، هم المرتفعون تحصيليا ، والمجموعة الحاصلة على درجة أدنى من الوسيط هم المنخفضون فى التحصيل الدراسى » •

جدول (١٧) يوضح قيمة (ت) ومستوى الدلالة بين الطلاب المرتفعين فى التحصيل ن١ والمنخفضين فى التحصيل ن٢ من تلاميذ وتلميذات الثالثة الاعدادى ن١ = ٧٦ ، ن٢ = ٧٥

البعد	المرتفعون فى التحصيل		المنخفضون فى التحصيل		ت	مستوى الدلالة
	م١	ح٢	م١	ح٢		
١ ـ الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى	٢٢٦٫٤٨	٣٠٫٤٨	١٥٠٫٨٦	١٦٫٨٠	١٨٫٨٤	٫٠١
٢ ـ تربية اسلامية	٤٢٫٥٩	٣٫٣٧	٢٨٫٥٤	٥٫١٨	١٦٫٣٤	٫٠١
٣ ـ اللغة العربية	٣٨٫٣٢	٣٫٢٥	٢٦٫٤٩	٦٫٧٤	١٢٫٢٢	٫٠١
٤ ـ اللغة الانجليزية	٣٩٫٢٥	٦٫٣٠	٢٨٫٨٩	٥٫٩١	١٠٫٤٠	٫٠١
٥ ـ الرياضيات	٣٠٫٨٨	٨٫٧٠	٢١٫١٣	٥٫٢٢	٨٫٣٢	٫٠١
٦ ـ الاجتماعيات	٣٧٫٦٦	٧٫٢١	٢٤٫٣٢	٩٫٣٨	٩٫٧٧	٫٠١
٧ ـ العلوم	٣٨٫٠٣	٣٫٦٣	٢٣٫١٠	٤٫٩٨	١٧٫٢٤	٫٠١
٨ ـ القدرة العقلية	٤٠٫٦١	٥٫٥٩	٣٧٫٥٢	٧٫٩٨	٢٫٧٦	٫٠١
٩ ـ معوقات الدراسة	١١٩٫٧٢	١٣٫٤٩	٩١٫٧٤	١١٫٠٦	١٨٫٨٦	٫٠١
١٠ ـ مسئولية الفرد عن السلوك الايجابى	١٣٫٩٣	٣٫٥٦	١٢٫٩٠	٢٫٢٧	٢٫١٠	٫٠٥
١١ ـ ادراك الفرد لمواقفه السلبية	١٢٫١٧	٣٫٣٠	١١٫٦٥	٢٫٥٤	١٫٠٧	غير داله
١٢ ـ المسئولية عن التحصيل	٢٦٫٢٢	٦٫٢٨	٢٤٫٥٣	٤٫٠٤	١٫٩٦	٫٠٥
١٣ ـ المشكلات الصحية	٢٢٫٠١	٥٫٩٥	٢٣٫٥٤	١٠٫٧٣	ـ١٫٠٨	غير داله
١٤ ـ المشكلات الدراسية	٤٣٫١٤	١٢٫٤٥	٤٧٫٨٦	١١٫٧٣	ـ٢٫٣٩	٫٠٥
١٥ ـ المشكلات العائلية	١٥٫١٧	٦٫٠٣	١٦٫٠٥	٦٫٤٦	ـ٫٨٦	غير داله
١٦ ـ المشكلات الاقتصادية	٢٤٫٨٨	٧٫٦٦	٢٤٫٨٠	٩٫٠٤	٫٠٦٠	غير داله
١٧ ـ المشكلات الشخصية	٢٠٫١١	٦٫١٩	٢١٫٨٤	٨٫٢٨	ـ١٫٤٤	غير داله
١٨ ـ المشكلات الانفعالية	٤٨٫١٥	١٠٫٢٣	٤٥٫٨٢	١٠٫٨٨	١٫٣٥	غير داله

يتضح من الجدول (١٧) لعينة من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى ن = ١٥١ ، وباستخدام اختبار T Test بين المرتفعين فى التحصيل الدراسى ، والمنخفضين فى التحصيل الدراسى وذلك باستخراج وسيط العينة فى التحصيل الدراسى اتضح وجود فروق دالة عند ٫٠١ فى جميع أبعاد التحصيل وهى (التربية الاسلامية ـ اللغة العربية ـ اللغة الانجليزية ـ الرياضيات ـ الاجتماعية ـ العلوم) وذلك لصالح المرتفعين فى التحصيل ووجود فروق دالة احصائيا بين المرتفعين فى التحصيل والمنخفضين فى التحصيل فى القدرة العقلية ، ومعوقات الدراسة عند مستوى

۰۱ر ، وشعور الفرد بمدى مسئوليته عن المواقف الايجابية ، عند مستوى ۰۵ر ، والمسئولية عن التحصيل عند ۰۵ر لصالح المرتفعين فى التحصيل. ووجود فروق دالة احصائيا فى متغير المشكلات الدراسية عند ۰۵ر لصالح المنخفضين فى التحصيل ولم يتضح وجود فروق دالة فى المتغيرات ـ شعور الفرد بمسئوليته عن المواقف السلبية وكل من المشكلات العائلية ـ والاقتصادية ـ والشخصية ـ والانفعال وبذلك قد تحقق الفرد جزئيا حيث دل على أن المرتفعين فى التحصيل ، مرتفعين فى درجات كل مادة دراسية على حدة ، وأيضا مرتفعين فى القدرة العقلية ، ولديهم عدد أقل من معوقات الدراسة ، وشعورهم بمسئوليتهم عن المواقف الايجابيه ، وشعورهم بمسئوليتهم عن التحصيل ، وهذا عكس المنخفضين فى التحصيل ، أقل تحصيلا فى جميع المواد الدراسية ، وأقل قدرة عقلية ، وأكثر معوقات دراسية ، هذا بالاضافة الى أنهم أكثر مشكلات دراسية ، وهذا يتفق مع دراسة جابر عبد الحميد وسليمان الخضرى سنة ۱۹۸٥ انه كلما زادت القدرة العقلية زاد التحصيل ، وان المرتفعين تحصيليا أكثر قدرة عقلية من المنخفضين تحصيليا ويتفق مع دراسى فرايزر ۱۹۸۱ ، Fraser ان للمشكلات المدرسية أثر كبير على التحصيل الدراسى للتلاميذ ، وكلما عانى التلميذ من المشكلات الدراسية انخفض تحصيله الدراسى ۰ وما يكون للبيئة المدرسية من أثر واضح على شخصية المتفوق دراسيا ، فالظروف النفسية والاجتماعية السائدة فى الفصل الدراسى ودور وبيئة التلاميذ يكون لها أثر على عملية التحصيل الدراسى ، كما أوضح جراف سنة ۱۹٥۷ Graff انه كلما زادت المشكلات الدراسية التى يعانى منها التلاميذ قل التحصيل الدراسى لديهم عن (۸ : ۱٥) ، ويتفق مع دراسة ف۰ى۰لى ، بريك ۱۹۹۲ ، (Lee. V. E. Bryk A.S.) أوضحت ما للتكوين الاجتماعى والمناخ المدرسى من أثر على الانجاز والتحصيل المرتفع للتلاميذ ، الى جانب التركيز على النظام الأكاديمى وكان التمايز فى التحصيل الدراسى يرجع أيضا لصغر حجم المدرسة ۰

الفرض الثالث :

يوجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مجموع درجات التلاميذ الذكور ن = ۸۷ ، وبين متوسط مجموع درجات التلميذات ن = ٦٤ انات وذلك فى متغيرات التحصيل الدراسى « الدرجة الكلية للتحصيل فى جميع المواد ، ودرجة التحصيل فى كل من مادة التربية الاسلامية ـ اللغة العربية ـ اللغة الانجليزية ـ الرياضيات ـ الاجتماعيات العلوم » وذلك لصالح الاناث ، ولا يوجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث فى كل من القدرات العقلية ـ معوقات الدراسة ـ المسئولية عن التحصيل ـ المشكلات

المختلفة التى قد يعانى منها التلاميذ كما تقيسه الاختبارات المستخدمة فى هذه الدراسة ٠

وللتحقق من صحة هذا الفرض بوجود فروق بين الاناث والذكور فى التحصيل الدراسى ، وعدم وجود فروق فى المتغيرات الأخرى ٠ استخرجت المتوسطات الحسابية ٠ والانحراف المعيارى وقيمة « ت » ومستوى الدلالة فى المتغيرات المختلفة ن = ٦٤ للاناث ن = ٨٧ للذكور من تلاميذ وتلميذات الثالثة الاعدادى ٠

جدول (١٨) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارى بين الذكور والاناث فى ثمانية عشر متغيرا لتلاميذ وتلميذات الثالثة الاعدادى ن = ٨٧ للذكور ن = ٦٤ للاناث مستوى الدلالة عند ر٠١ = وعند ر٠٥ =

المتغير	الذكور		الاناث		ت	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
١ ـ الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى	٣٣ر١٧٠	٨٩ر٤٠	٣٤ر٢١٤	٩٧ر٣٧	ـ٧٥٠ر٦	ر٠١
٢ ـ التربية الاسلامية	٧٧ر٣١	٠٠ر٨	٨٤ر٤٠	٩٦ر٦	٢٦ر٧	ر٠١
٣ ـ اللغة العربية	١٢ر٢٧	٢٤ر٦	٩٢ر٣٩	٩٠ر٤	ـ٥٨ر١٣	ر٠١
٤ ـ اللغة الانجليزية	٤٤ر٢٣	٣٨ر٧	٠٠ر٣٥	٧٦ر٨	ـ٧٨ر١	غير داله
٥ ـ الرياضيات	٠٨ر٢٥	٨٨ر٧	٣٤ر٢٧	٥٥ر٩	ـ٥٩ر١	غير داله
٦ ـ الاجتماعيات	٣٤ر٢٧	٩٣ر٨	٠١ر٣٦	٨٩ر١٠	ـ٣٦ر٥	ر٠١
٧ ـ علوم	٢٨ر٢٦	٧٨ر٧	٥١ر٣٦	٥٢ر٧	٠٩ر٨	ر٠١
٨ ـ القدرة العقلية	٩٤ر٣٩	١٨ر٦	٢٦ر٣٩	١٠ر٨	ـ٢٧ر	غير داله
٩ ـ معوقات الدراسة	٣٩ر١٠٢	٨٦ر٩٥	٥٠ر١١٠	٧٩ر٩٧	ـ٥٠ر	غير داله
١٠ـ مسئولية الفرد عن السلوك الايجابى	١٢ر١٣	٥٦ر٣	٨٢ر١٣	٠٥ر٢	ـ٤١ر١	غير داله
١١ـ مسئولية الفرد عن السلوك السلبى	٤٨ر١١	٢٣ر٣	٥٠ر١٢	٤٤ر٢	ـ١١ر٢	ر٠٥
١٢ـ المسئولية عن التحصيل	٥٩ر٢٤	١٤ر٦	٤٥ر٢٦	٧٨ر٣	ـ١٣ر٢	ر٠٥
١٣ـ المشكلات الصحية	٥٨ر٢٣	٧٥ر٦	٦٧ر٢١	٧٠ر١٠	٣٤ر١	غير داله
١٤ـ المشكلات الدراسية	٧٣ر٤٨	١٧ر١٢	٠٧ر٤١	٠٩ر١١	٩٦ر٣	ر٠١
١٥ـ المشكلات العائلية	٤١ر١٦	٠٥ر٧	٥١ر١٤	٧٩ر٤	٨٦ر١	غير داله
١٦ـ المشكلات الاقتصادية	١١ر٢٥	٠١ر٩	٤٦ر٢٤	٤١ر٧	ر٤٦٩	غير داله
١٧ـ المشكلات الشخصية	٢٤ر٢٢	٢٥ر٨	٢٥ر١٩	٤٥ر٥	٥٢ر٢	ر٠٥
١٨ـ المشكلات الانفعالية	٢٤ر٤٨	٣٦ر١٠	٣١ر٤٥	٣١ر١٠	٦٩ر١	غير داله

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث وذلك فى المتغيرات التالية : « الدرجة الكلية فى التحصيل الدراسى، ودرجة التحصيل فى كل من « التربية الاسلامية ـ اللغه العربية ـ الاجتماعيات ـ العلوم » وذلك عند مستوى دلالة ٠١ر٠ لصالح مجموعة الاناث ٠ وارتفاع متوسط درجات الاناث عن الذكور فى اللغة الانجليزية ـ والرياضيات ٠ الا انها لم تصل الى مستوى الدلالة ووجود فروق دالة بين الذكور ٠ والاناث فى اختبارات شعور الفرد بمدى مسئوليته عن المواقف السلبية فى الدراسة ، والمسئولية عن التحصيل ، عند مستوى دلالة ٠٥ر٠ ، وذلك لصالح الاناث أى أن الاناث أكثر تحصيلا من الذكور ، وأكثر شعورا بالمسئولية عن التحصيل من الذكور ٠

وبالنسبة للمشكلات التى قد يعانى منها التلاميذ ويكون لها تاثير على التحصيل وجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث بالنسبة للمشكلات الدراسية عند مستوى ٠١ر وبالنسبة للمشكلات الشخصية عند مستوى ٠٥ر وذلك لصالح الذكور ، أى أن الذكور من تلاميذ المرحلة الاعدادية يعانون من المشكلات الدراسية والمشكلات الشخصية اكثر من الاناث ٠ هذا بالاضافة الى ارتفاع متوسطات درجات الذكور عن الاناث فى المشكلات الصحية والمشكلات العائلية والمشكلات الاقتصادية والمشكلات الانفعالية ٠ الا انها لم تصل الى مستوى الدلالة ، معنى هذا أن التلاميذ الذكور يعانون بدرجة أكبر من الاناث بالنسبة للمشكلات المختلفة ، وبذلك يكون قد تحقق الجزء الأول من الغرض وهو وجود فروق دالة احصائيا لصالح الاناث فى التحصيل الدراسى ، ولم يتحقق الجزء الثانى من الفرض الخاص بعدم وجود فروق دالة احصائيا فى المشكلات المختلفة التى قد يتعرض لها التلاميذ ٠ ولم يتضح وجود فروق دالة فى القدرات العقلية ومعوقات الدراسة بين الذكور والاناث ، ويرى الباحث ان ذلك قد يرجع الى زيادة دافعية الاناث عن الذكور فى عملية التعلم ، بالاضافة الى ارتفاع مفهوم الذات لدى الاناث عن الذكور مما يساعدهم على المثابرة والتغلب على عديد من المشكلات التى قد تواجههم ويعانون منها ، فقد اتضح من دراسة سابقة للباحث على تلاميذ البيئة العمانية ، المرحلة الابتدائية والاعدادية ٠ ارتفاع مفهوم الذات والتحصيل الدراسى لدى الاناث عن الذكور (١١ : ١٠٠ ـ ١١٧) ٠

خلاصـــة وخاتمـــة :

فى ختام هذه الدراسة يمكن ايجاز أهم نتائجها فى الخلاصة التالية :

أولا : بالنسبة للمرحلة الابتدائية :

١ ــ يوجد علاقة عكســية بين أبعاد التحصــيل الدراسى المختلفة وبين المشكلات التى قد يعانى منها التلاميذ ٠

٢ ــ من أكثر المشكلات أثرا على التلاميذ هى المشكلات الدراسية ، مثل عدم توافر أماكن استذكار عدم وعى الأسرة بالعملية الدراسية ، سمات بعض المعلمين الغير جيدة مثل التسلط ، والضرب للأطفال ، وعــدم وجـــود منــاخ دراسى جيــد ، وعــدم استخدام طريقة جيدة للاســتذكار ٠

٣ ــ ان التلاميذ المرتفعين فى الدرجة الكلية للتحصيل ــ يتميزون عن التلاميذ المنخفضين فى التحصيل ، بأن درجاتهم مرتفعة فى جميع المواد الدراسية كل مادة على حده وليس فى مواد معينة ، وان معوقات الدراسة لديهم أقل من زملائهم المنخفضين فى التحصيل ، وان شــعورهم بمســئولياتهم عن المواقف الايجابية والســلبية « المســئولية عن التحصــيل » مرتفعة عن زملائهم المنخفضين فى التحصـــيل ٠

٤ ــ ان المرتفعين فى التحصيل الدراسى أقل فيما يعانون من المشــكلات المدرســية والمشكلات العائلية والمشكلات الاقتصادية والمشــكلات الشخصية والمشكلات الانفعالية عن زملائهم المنخفضين فى التحصيل ٠

٥ ــ تظهر القدرات العقلية بدرجة متساوية بين المرتفعين فى التحصيل والمنخفضين فى التحصيل حيث الفروق بينهما لم تكن دالة ٠

٦ ــ كلما قلت معوقات الدراسة لدى التلميذ شعر بمسئوليته عن المواقف الايجابية والسلبية فى الدراسة ٠

٧ ــ الاناث فى المرحلة الابتدائية أكثر تحصيلا من الذكور ، وذلك واضح فى دلالة الفروق فى الدرجة الكلية للتحصيل وأيضا فى مادة التربية الاسلامية واللغة العربية والاجتماعيات ٠

ثانيا : بالنسبة لتلاميذ المرحلة الاعدادية :

١ – وجود علاقة ايجابية بين الدرجة الكلية للتحصيل الدراسى ، ودرجة كل مادة دراسية على حده ، وبين المسئولية عن التحصيل وانخفاض معوقات الدراسة وعلاقة عكسية مع المشكلات الصحية – الدراسية – العائلية – الشخصية .

٢ – المرتفعون فى التحصيل يتميزون عن زملائهم المنخفضين فى التحصيل بارتفاع درجاتهم فى جميع المواد الدراسية وليس فى مواد معينة .

٣ – تظهر القدرات العقلية بدرجة متساوية بين المرتفعين فى التحصيل والمنخفضين فى التحصيل ، هذا يدل على ان عوائق أخرى مثل قلة الدافعية وانخفاض المسئولية عن التحصيل وكثرة المشكلات المختلفة التى يعانى منها التلميذ من الأسباب الأساسية فى انخفاض مستوى التحصـــيل .

٤ – ان التلاميذ المرتفعين فى التحصيل أقل معوقات دراســية ، وأكثر مسئولية عن التحصيل ، أى أنهم أكثر داخلية فى وجهة التحكم والضبط فى سلوكهم وذلك من التلاميذ المنخفضين فى التحصيل .

٥ – ان الاناث فى المرحلة الاعدادية أكثر تحصيلا دراسيا . وأقل مشكلات دراسية ومشكلات شخصية من الذكور .

٦ – للأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة دور كبير فى التغلب على المشـــكلات التى يواجهها التلاميذ والتلميذات زيادة الوعى التعليمى ، وتوعية الآباء باحتياجات التلاميذ وتوفير المناخ النفسى الجيد فى الأسرة والمنزل لمساعدتهم على زيادة التحصيل .

المراجـــــع

١ ـ أحمد زكى صالح ـ **اختبار الذكاء المصور** ـ تعليمات الاختبار سنة ١٩٧٨ النهضة المصرية ٠

٢ ـ أحمد عبد الخالق ، مايسه النيال ـ **بناء مقياس قلق الأطفـــال ٠ وعلاقته ببعدى الانبساط والعصابية** ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ العدد الثامن عشر والتاســع عشر ـ ابريل سبتمبر سنة ١٩٩١ القاهرة من ص ٢٨ ـ ص ٢٥ ٠

٣ ـ انشراح محمد دسوقى : **التحصيل الدراسى وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسى** ـ دراسة مقارنة ٠ مجلة علم النفس ، العدد العشرون سنة ١٩٩١ ، من ص ٦٢ ـ ٧٨ ٠

٤ ـ السيد ابراهيم الســـمادونى : **ادراك المتفوقين عقليا للضـــغوط والاحتراق النفسى فى الفصل المدرسى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئة** ـ المؤتمر السنوى الســـادس لعلم النفس سنة ١٩٩٠ ، القاهرة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية (من ص ٧٢٩ ـ ص ٧٥٩) ٠

٥ ـ جابر عبد الحميد ، محمد أحمد سلامة : **دراسة استطلاعية مقارنة لمشكلات طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية من القطريين وغير القطريين** ـ المجلد الحادى عشر مركز البحوث التربوية جامعة قطر سنة ١٩٨٥ من ص ٤٩ ـ ص ١١١ ٠

٦ ـ جابر عبد الحميد ـ سليمان الخضرى الشيخ ٠ حسين الدرينى ، **بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسى فى المرحلة الثانوية بقطر** ٠ المجلد الحادى عشر ـ بحوث ودراسات نفسية ، مركز البحوث التربوية سنة ١٩٨٥ من ص ١٧٧ الى ص ٢٤٥ ٠

٧ ـ حامد زهران وآخرين : **التخلف الدراسى فى المرحلة الابتدائية** ـ دراسة مســحية فى البيئة الســعودية ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة الملك عبد العزيز سنة ١٩٧٨ ٠

٨ ـ سعيد عبده نافع : **المشكلات الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في اليمن وعلاقتها بتحصيلهم في المواد الدراسية** ، مجلة دراسات تربوية المجلد الثالث الجزء (١١) ١٩٨٨ القاهرة من ص ١٣٧ الى ص ١٧١ .

٩ ـ طلعت حسن عبد الرحيم : **دراسة تحليلية لشخصية التلاميذ المتخلفين دراسيا في المرحلة الابتدائية ، في جمهورية مصر العربية ، المتطلبات التربوية والنفسية لرعايتهم** ، ملخص رسالة دكتوراه ، مجلة كلية التربية ـ جامعة المنصورة من ص ٤ ـ ٦ ١٩٧٥ .

١٠ـ عبد السلام عبد الغفار : **التفوق العقلي والابتكار النهضة العربية** سنة ١٩٧٧ .

١١ـ علي محمد الديب : **نمو مفهوم التراث لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي** ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد العشرون سنة ١٩٩١ (من ص ١٠٠ ـ ص ١١٧) .

١٢ـ غريب عبد السميع غريب : **التفوق الاجتماعي للأم وعلاقته بالتفوق الدراسي للطفل** المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري سنه ١٩٨٩ القاهرة (من ص ١٨٧ ـ ١٩٧) .

١٣ـ محمد السيد عبد الرحمن : **دراسة مسحية لمشكلات مرحلة الطفولة المتأخرة في محافظة الشرقية** المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري سنة ١٩٨٩ القاهرة من ص ١٤٩ الى ص ١٧١ .

١٤ـ محمود عبد القادر محمد علي : **المشـكلات المدرسـية والأسرية والترويحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية** ـ مجلة التربية جامعة الأزهر سنة ١٩٨٨ العدد الثاني عشر من ص ٩ الى ص ٣٨ .

١٥ـ Au Bergman L. R., Mangusson D. *Stability and Change in Patterns of Extrinsic adjustment Problems* (psyc. Info. Database Copyright 1991. American Psychological Assn, ell rights reserved.

١٦ـ Bulkcock J. W. Whitt M. E., Beebe. M. H. Gender differences, Student Well being and high school achievement, Psy. Info. Database Copright 1992 American Psychological Assn, all rights reserved.

١٧- Butler — R. Task *involving and ego involving properties of evolution Effects of different feed back conditions on motivationel perceptions interest and performance* (Psy INFO Database copyright 1988 American Psychological Assn. all rights.

١٨- Fraser, B. & Walbery, H. 1981 *Psychosocial learning environment in Science Classroom a review of research Studies in Science Education,* 8, 67-92.

١٩- Fraser, B. & Seddon, T. & Eagleson J. 1982. *Use of Student perceptions in classroom Environment* Austeralian J. of Teacher Education, 7-31-42.

٢٠- Jones V. C., *Cognitive Style and the problem of low School achievement* « a many urban Black (Law) SES students Grades 2. 4, and 6 psyc. INFI. Database copyright 1973 American Psychological Assn, all rights reserved.

٢١- Lee V. E. Bryk A. S. *Multilevel model of the social distribution of high school achievement Psyc.,* INFO Datebase copyright 1992 American Psychological. Assn., all rights reserved.

٢٢- Lewis S. A. Johnson J. Cohen P. Garcia M. Attempted Suicide in Youth : *its relationship to school achievement educational gools, end Socioeconomic Status.* « Psyc INFO Daty right 1989 American Psychological Assn., all rights reserved ».

٢٣- Monny R. Surveing *High School Studends Problems by means of a Problem check List.* Educ. Res., Budlefin, 21 : 57-69, 1942.

٢٤- Taibot G. L. *Personelity Correlates and Personal investment of college students who persist and achieve Pesyc.* INFO Database copyright 1991 American Psychological Assn., all rights reserved.



الملاحق



قائمة مشــكلات تلاميــذ المرحلة الابتدائيـــة والاعـــدادية

اعداد دكتور مصطفى فهمى - وصموائيل مغاريوس

اقتباس د. بثينة قنديل

يحتـوى هذا الكتاب على قائمـة من المشكلات ويهدف الى تحـديد المشـكلات اليوميـة التى تعترض كثيرا من تلاميـذ المرحلة الابتـدائية والاعدادية وهى مرتبطة بستة مجالات وهى المشكلات الصحية ، المشكلات المدرسية ، والمشـكلات العـائلية ، المشـكلات الاقتصادية ، المشـكلات الانفعاليـة ، والمطلوب منـك فى اجابتك على هذه الأسـئلة التعبير عن ما تشـعر به وما تحس به تجاه هذه المشـكلات التى تحتوى عليها هذه الأسئلة ومن حيث كونها بالنسبة لك - مشكلة كبيرة الأهمية أو مشكلة متوسطة أو مشكلة بسيطة وربما تجد انها ليست مشكلة على الاطلاق .

اقرأ كل سؤال بدقة تامة ثم ضع علامة (×) أمام رقم السؤال فى الخانة التى تعبر عن درجة المشـكلة فى ورقة الاجابة لاحظ أن تسجيل اجابتـك فى ورقـة اجابة مستقلة مرفقة مع هذا الكتيب أجب على جميع الأسئلة ولا تترك سؤل دون اجابة .

الرقم	العبارات	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	ليست مشكلة
	المشكلات المدرسية				
١	ـ أشعر بالصداع غالبا				
٢	ـ لا أنام مدة كافية				
٣	ـ أسنانى تؤلمنى أحيانا				
٤	ـ حالتى الصحية ليست على ما يرام				
٥	ـ لا أتنزه بدرجة كافية				
٦	ـ أصاب أحيانا بآلام فى المعدة				
٧	ـ أخشى أن يتطلب الأمر إجراء عملية جراحية				
٨	ـ أشعر بالتعب بسرعة				
٩	ـ أشعر بألم فى المعدة				
١٠	ـ لست قوى بدرجة كافية				
	المشكلات المدرسية				
١١	ـ أفكر كثيرا فى الحصول على درجات عالية				
١٢	ـ أجد صعوبة فى الحساب				
١٣	ـ أخاف من الامتحانات				
١٤	ـ أخاف الرسوب				
١٥	ـ لست ذكيا بدرجة كافية				
١٦	ـ لا أقضى وقتا كافيا فى المذاكرة				
١٧	ـ رسبت مرة أو أكثر فى المدرسة				
١٨	ـ لا أستطيع التركيز على الدروس				
١٩	ـ أجد صعوبة فى فهم الكتب الدراسية				
٢٠	ـ لا أميل الى بعض المواد الدراسية				
٢١	ـ أكلف بواجبات مدرسية كثيرة فى المنزل				
٢٢	ـ أحصل على درجات ضعيفة فى المواد الدراسية				
٢٣	ـ لا أتجاوب مع أحد المدرسين				
٢٤	ـ ذاكرتى ضعيفة				
٢٥	ـ لا أميل الى المذاكرة				
٢٦	ـ لا أهوى قراءة الكتب				
٢٧	ـ أجد صعوبة فى الأعمال الشفهية				
٢٨	ـ أجد صعوبة فى الأعمال التحريرية				

العبـــارات	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	ليست مشكلة	
٢٩ ـ انني مشغول البال على احد افراد اسرتي					المشـــكلات العائليـــة
٣٠ ـ يعمل والداى فوق طاقتهما					
٣١ ـ لست على وفاق مع احد اخوتي					
٣٢ ـ اخفي الكثير على والداى					
٣٣ ـ أريد أن أسكن فى حى اخر					
٣٤ ـ كثيرا ما يحدث تصادم فى الآراء بيني وبين والداى					
٣٥ ـ اضطر الى الرد على كلام والداى					
٣٦ ـ ليس لى مصروف محدد					المشـــكلات الاقتصـــادية
٣٨ ـ ليس عندى شيء من أدوات الزينة					
٣٧ ـ اصرف نقودى فيمـا لا يفيد					
٣٩ ـ أريد أن أشترى المزيد من لوازمى					
٤٠ ـ أحتاج الى عمل اضافي فى وقت الفراغ					
٤١ ـ احتاج الى عمل فى العطلة الصيفية					
٤٢ ـ احتاج أن اعرف الكثير عن الأعمال المختلفة					
٤٣ ـ أحتاج أن أقرر بنفسى نوع عملى فى المستقبل					المشـــكلات الشخصية
٤٤ ـ لا أعرف ماذا أريد بالضبط					
٤٥ ـ افكر كثيرا فى ترك المدرسة والالتحاق بعمل					
٤٦ ـ لا أرى للحياة معنى واضحا .					
٤٧ ـ لا أكون صادقا بسهولة					
٤٨ ـ انني خجول					
٤٩ ـ اتمنى أن أكون محبوبا بدرجة أكبر					
٥٠ ـ كثيرا ما يضايقنى زملائى					
٥١ ـ أحب الجدل مع الغير					
٥٢ ـ أنني عنيد جدا					
٥٣ ـ أشعر بكراهية نحو بعض الناس					
٥٤ ـ اشعر أنني مكروه من بعض الناس					
٥٥ ـ كثيرا ما أتجنب ما لا أحب					

العبارات	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	ليست مشكلة
٥٦ ـ اننى عصبى المزاج				
٥٧ ـ اننى سريع التأثر				
٥٨ ـ كثيرا ما اقع فى مشـاكل				
٥٩ ـ احاول أن اتخلص من عادات رزيلة				
٦٠ ـ اننى كثيرا القلق				
٦٢ ـ أحلم احلام مزعجة				
٦٣ ـ اننى كثيرا ما أسرح فى الخيال				
٦٤ ـ اننى كثير النسيان				
٦٥ ـ اخجل من بعض الأعمال التى أقدم عليها				
٦٦ ـ تصدر منى بعض الفاظ نابية				
٦٧ ـ اعاقب على اشياء لم افعلها				
٦٨ ـ افكر كثيرا فى الجنة والنـار				
٦٩ ـ اخشى عقاب الله				
٧٠ ـ هناك اشياء لا أستطيع ان انساها				
٧١ ـ أكذب أحيانا بدون قصد				
٧٢ ـ اخاف ان اجرب بعض الاشياء بمفردى				
٧٣ ـ اجد صعوبة فى التحدث عن مشـاكلى مع الآخرين				
٧٤ ـ أخشى الوقوع فى الأخطاء				

المشـــكلات الانفعـــالية

س ـ ما هى المشكلات الأخرى التى تضايقك أرجو كتابتها بالترتيب؟

هل ترغب فى حل هذه المشكلات عن طريق المدرسة ؟

نـــعم		لا

الدافعية العامة والتوتر النفسي
والعلاقة بينهما وذلك على عينة من الطلاب المعلمين العمانيين
دراســـة عامليـــة

مقدمـــة :

تعتبر الدافعية هي القوى المحركة التى تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين فتقوم مقـام المحـرك لقوى الفرد . ويتفاوت الأفراد فى مستويات الدافعية لديهم ويعود هذا التفاوت الى عوامل عدة ، منها ما هو داخلى يرتبط بالفروق الفردية القائمة بين الأفراد ، ومنها ما هو خارجى يعود الى البيئة التى يعيش فيها الفرد ومقدار ما هو متوافر فيها على الحفز واستثارة الدافعية ، فالدافعية بهذا المعنى تشكل قضية من أهم القضايا فى الأدبيات السيكولوجية التى تشغل اهتمام علماء النفس عامة (٣١ : ١٢٥) .

ولقد حاول الكثير من علماء التربية وعلم النفس تحديد تلك العوامل والأسباب المؤدية للدافعية فردها بعضهم الى الغرائز والحاجات الفطرية ، وعزاهـا آخرون الى الضغوط الاجتماعية ، كما يفسرها غيرهم من وجهة نظر معرفية ، أو من وجهة نظر انسانية ، فقد كان هناك تفسيرات للدافعية من وجهة نظر مدارس متعددة فى علـم النفس منها المدرسة السلوكية ، والمدرسة المعرفية والمدرسة الانسانية ، ومدرسة التحليل النفسى .

(★) نشرت الدراسة بمؤتمر الاحصاء الدولى ١٩٩٣ .

ويرى كوهين ١٩٦٩ Cohen ان الدافعية العامة تتكون من أبعاد هي الانجاز والطموح والحماسة ، والاصرار على تحقيق الأهداف المرجوة. « المثابرة » • (٣٠ : ١٩) •

وقد توصل محي الدين حسين سنة ١٩٨٨ باستخدام التحليل العاملي بطريقة هوتلنج للدافعية العامة ، تبين أنها تتضمن ستة (٦) عوامل هي :

١ ـ عامل المثابرة • ٢ ـ عامل الرغبة المستمرة في الانجاز •

٣ ـ عامل التفاني في العمل • ٤ ـ عامل التفوق والبروز •

٥ ـ عامل الطموح • ٦ ـ عامل الرغبة في تحقيق الذات.

(٢٠ : ٦١ ـ ٧٢) •

الواقع أن مكونات الدافعية العامة تمثل موقعا رئيسيا في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن في نظم واتساق سيكولوجية ، ويرجع ذلك الى بدهية مؤداها « ان كل سلوك وراءه دافع » أي تكمن وراءه دافعية معينة ، ورغم التباين والتعدد الهائلين في نظريات علم النفس ، ورغم ما قد يشيع عن هذه النظريات من تعارض ، فهي تكاد تتفق فيما بينها على هذه البديهية ، وتقررها كل نظرية بشكل أو بآخر وتفرد لها مكانا متميزا في نسقها العلمي (٩ : ٢٦) •

ولعل المنفعة المتبادلة بين الفرد الذي يحمل قدرا كبيرا من الدافعية للانجاز ومجتمعه ، لا يحكمها الخلق والمعايير الاجتماعية فقط ، بل هي أقرب للعلاقة العضوية أو علاقة السبب بالنتيجة ، فالفرد ذو الدافعية العالية •• المنجز ذو مستوى الطموح العالي ، والمثابرة ، والقدرة على بذل الجهد يعتبر صنيعة مجتمعه تماما ، كما أن المجتمع المتطور النامي يعد ثمرة أفراده المنجزين ، وكأن الدافعية هي القوى المحركة لامكانات الفرد وقدراته ، وذلك انطلاقا من أن ما يحققه الأفراد من نجاحات خاصة ، وما يحققه المجتمع من تقدم يتحدد جزئيا بالمدى الذي يوظف الأفراد به طاقاتهم بحيث تتضاءل الفروق بين ما هو ممكن ، وما هو محقق بالفعل ، ولهذا تمثل الدافعية أهمية كبرى بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع على حد وسواء (١٢ : ٥٠) •

ولان حياتنا المعاصرة تتسم بسرعة التبدل ، وبالتغير ، فلقد ازدادت حالات التوتر النفسي والأزمات النفسية التي تصيب كثير من الأفراد ، ولذلك تعددت محاولات البحث عن علاج •

ولعل من الحصافة أن ننبه – باديء ذى بدء – الى ان العلاج النفسى للتوتر لا يهدف للتخلص تماما منه ، أو من التوترات النفسية التى تقترن به فيما من معالج نفسى حصيف الا ويدرك أن هناك توترا محمودا يعبيء الشخصية ، ويدفع للنمو الشخصى الاجتماعى ، ويتطور بها نحو الصحة والنضج فالاستعدادات التى تقوم بها عند مواجهة بعض التحديات أو المواقف الطارئة – يمكن اتخاذها دليلا على أن للقلق والتوتر آثارا ايجابية ففى مثل هذا الموقف يؤدى التوتر الى التخطيط ، والتدريب المسبق والى الاعداد الجيد للمواجهة ، ومن ثم تزايد فرص الكائن للتغلب على المخاطر التى قد تحيط به عندما يواجه بتحديات لا يحسب حسابها ، والعلاج يصبح ضرورة عندما تتزايد حدة التوتر فقط ، وما يرتبط به من مبالغات ، وانفعالات لدرجة قد تعطل الفرد عن فاعليته ، وكفاءته فى آداء وظائفه العقلية والاجتماعية والجنسية ، أو تعيقه عن توظيف هذه الجوانب بكفاءة نحو ما يرسم لنفسه من أهداف ، هنا يصبح التخلص من التوتر ضرورة ، ويصبح العلاج التزاما من الفرد نحو نفسه . وهنا أيضا من الضرورى أن لا يتم العلاج دن تشخيص وتقييم دقيق للظروف التى أحاطت بتولد التوتر (١١ : ١٢٥) .

وقد يخلط الفرد بين الدافعية العامة والتوتر النفسى حيث ينطوى تصميم مقاييس الدافعية العامة على مسلمة التماثل بين الدافعية والتوتر النفسى وهذا غير حقيقى ، وقد ذكر آركيس١٩٧٧ Arkes . ان ذلك يرجع الى أمرين هما ان حاجات الأفراد تفصح عن نفسها فى شكل من أشكال التوتر النفسى وقد لا يعبر التوتر النفسى عن نفسه فى اتجاه محدد ، وبالتالى يعد حالة من الحفز العام (٢٠ : ٥٥) .

ومع ذلك فقد يأخذ هذا التوتر اما صورة ايجابية ، أو أخرى سلبية (مرضية) . وهو أمر يجعل من الضرورى عند التفكير فى قياس الدافعية العامة . أن نميز بين هذين النوعين من التوتر ، ومن الممكن أن يتم ذلك من خلال تبين العلاقة بين مؤشرات مقاييس الدافعية العامة التى يتم تصميمها والضروب المختلفة من السلوك الايجابى منها والسلبى (٢٥ : ٣٦) .

وقد ذكرت سلوى الملا سنة١٩٧٢ ان العديد من الدراسات أوضحت أهمية التوتر النفسى على آداء العمل ، وعلى حفزه للوصول الى نهاية مرضية ، وبينت أنه اذا قل هذا التوتر عن درجة معينة ، أو اذا زاد عن هذه الدرجة ، أصبح معطلا لآداء العمل ، بل وأكثر من هذا أننا اذا تمكنا من خلق حالة الحفز أو التعبئة لطاقته بحيث يصل الى الآداء الأمثل .

ولقد حاولت دراسات كثيرة ربط التوتر بمختلف جوانب الشخصية والسلوك كما حاولت أن تبين كيف يمكن أن يؤثر التوتر النفسى على جوانب مختلفة ، يتعلق بعضها بالاتجاهات نحو العمل ، الانجاز ، أو التعلم ، وامتدت آثار التوتر النفسى فى بعض التجارب لتؤثر على احساس الفرد ببعض جوانب البيئة كالاحساس بالزمن وتقديره له . ونذكر على سبيل المثال دراسة بونر ١٩٦٠ M. R. Bonner، وهوروونتر ١٩٦٢ Karwits ، وتوماسى ١٩٥٧ Ethomcs ، وبارنوف ، وزيمبورادا ١٩٦٢ Sarnoff-Zimbarda، وبندرا ، وفولك ١٩٥٤ Bendra, Folk وميد ١٩٦٠ Meade ، وتورنس ١٩٦٨ Torrance ويلز ١٩٦٧ ، D. Pelz ومصطفى سويف ١٩٥٩ ، وعبد الحليم محمود ١٩٧٣ وسلوى الملا ١٩٧٣ .

نظرية التوتر ـ الدافع :

ربط أصحاب نظرية التوتر ـ الدافع ، مثل تايلور ـ تشايلد ماندلر ، وساراسوف بين خاصية الدفع الذى يدفع الشخص للعمل ، والنشاط والتعلم وبين التوتر المزمن ، وافترضوا ان الانسان عندما يؤدى عملا يشعر بالتوتر الذى يحفزه الى انجاز هذا العمل حتى يخفت هذا الشعور ، وأشاروا الى أن وجود التوتر دليل على وجود الدافع لأداء العمل أو التعلم ، وذهبوا الى انه كلما زاد التوتر زاد الدافع وبالتالى تحسن الأداء والتعلم ، ولم تجد فروض نظرية (التوتر ـ الدافع) التأييد التجريبى ، اذ أشارت نتائج دراسات أخرى الى أن آداء الأفراد ذوى الدرجات المرتفعة فى التوتر أفضل من آداء ذوى الدرجات المنخفضة فى الأعمال السهلة ، وآداء الأفراد ذوى الدرجات المنخفضة فى التوتر ، أفضل من ذوى الدرجات المرتفعة فى الأعمال الصعبة والأعمال المعقدة ، وهذا يعنى ان زيادة (التوتر ـ الدافع) لا تؤدى الى تحسن الآداء فى كل الأعمال لان آداء أى عمل يعتمد على قوة الدافع ، وقوة الاستجابة المسيطرة فى مواقف الآداء .

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات الى أن آداء الأشخاص ذوى الدرجات المرتفعة فى التوتر يضعف فى المواقف التى يشعرون فيها بتقويم الآخرين لهم بغض النظر عن مستوى صعوبة العمل الذى يؤدونه ومستوى ذكائهم (١٧ : ١٩٨) .

مشكلة الدراسة :

١ ـ يبدو أن الدافعية العامة لها بعض الأعراض الجانبية ، فقد تؤدى الى المسايرة القهرية والعدوان ، وخرق بعض الأعراف الخلقية ، وقد يترتب عن زيادة حدة الدافعية عندما تنعدم فرص النجاح الى زيادة التوتر النفسى عند الفرد ، وتعرضه لبعض الاضطرابات النفسجسمية ، وهى نتيجة عامة لزيادة حدة أى دافع نفسى (١٢ : ٥٠) .

وقد أوضح شيلتون ، هيل سنة ١٩٦٩ ، ان زيادة حدة للتوتر مع ارتفاع الدافع قد يؤدى بالفرد الى خرق الأعراف الاجتماعية الأمر الذى يبرز دور الخلق فى الدوافع (١٨ : ٢٥) .

ويعتبر التوتر لب وصميم الصحة النفسية ، فهو أساس جميع الأمراض النفسية ، وهو أيضا أساس جميع الانجازات الايجابية فى الحياة ، فهو باتفاق جميع مدارس علم النفس الأساسى لكل اختلالات الشخصية واضطرابات السلوك ، ولكن فى الوقت ذاته الركيزة الأولى لكل الانجازات البشرية سواء المألوفة العادية ، أو الابداعية الابتكارية الجديدة (١١٧ : ١٦٢) .

فان مشكلة البحث الحالى تنحصر فى التعرف على العلاقة بين الدافعية العامة والتوتر النفسى لدى الطلاب المعلمين ، وهل هناك فروق دلالة احصائيا فى الدافعية العامة بين مرتفعى التوتر النفسى ومنخفضى التوتر النفسى لصالح منخفضى التوتر النفسى ، وما أثر التخصصات الأكاديمية المختلفة (العلمية ـ والأدبية) داخل أقسام كلية المعلمين على كل من الدافعية العامة ، والتوتر النفسى ، وما التشابه والاختلاف بين الثقافة العربية فى الأقطار المختلفة ، المصرية والسعودية والكويتية والعمانية وأيضا فى البيئة الأوربية . فى كل من الدافعية العامة والتوتر النفسى وليس من الضرورى لهذه الثقافات أن تكون مستوعبة للمظاهر النفسية التى تكشف بها الدافعية العامة ، أو التوتر النفسى عن نفسها فى اطار مجتمعاتنا العربية ، أو مستوعبة للمتغيرات النوعية التى تحدد ارتفاع أو انخفاض هذه المتغيرات .

اهمية الدراسة :

تعتبر الدافعية العامة ذات أهمية كبيرة فى نمو المجتمعات وتطورها ، وقد درست عبر عديد من الدول والحضارات مع بيان فترات ازدهارها وركودها وتختلف متعلقات الدافعية العامة والعوامل المؤثرة فيها ،

ومستواها وان العلاقة بين الدافعية العامة ، والتوتر النفسي من الموضوعات التي لها تأثير على انتاج الفرد وبالتالي انتاج المجتمع وان هناك تضادا بين المتغيرين ، وكل منهما يؤثر على الآخر ولما كانت لا توجد على حد علم الباحث في البيئة العمانية دراسة تكشف عن العلاقة بين الدافعية العامة والتوتر النفسي، فان الباحث اختار هذه الدراسة في محاولة سيكولوجية للكشف عن هذه العلاقة في البيئة العمانية ، بالاضافة الى التعرف على موقف هدد الدراسة من نتائج الدراسات العالمية ، والتعرف على مدى اتفاق النتائج أو اختلافها في البيئة العربية العمانية ، مع نتائج الدراسات في البيئات العربية الأخرى ، فمعظم البحوث التي أيدت اهتمامها بهذه المتغيرات اجريت في اطار المجتمعات الغربية ٠

هذه الدراسة محاولة متواضعة في صرح العلوم السيكولوجية تهدف الى اكتشاف بعض جوانب الانسان النفسية ، جانب الدافعية العامة للعمل والانجاز بكافة أشكاله بما يتضمن بذل الجهد ، والمثابرة ، ومستوى طموحه ، وجانب التوتر النفسي وهو احساس الفرد العام بالقلق في اطار البيئة الاجتماعية ، والتي يعيش فيها الفرد ، وتحت ضوء تجربته الشخصية بما فيها من مثيرات تميزية تشحذ الهمم وتعبىء القوى الداخلية للفرد أو تحبط القوى ، وتزيد التوتر النفسي ، وتدعو الى الاكتئاب ، وذلك في اطار كمي وكيفي موضوعي بقدر الامكان ، يمكن أن يوضع في شكل معين معترف به، باستخدام الاختبارات والمقاييس ، السيكولوجية المختلفة للتعرف على كيف يعمل هذان المتغيران (الدافعية العامة – التوتر النفسي) داخل الانسان بما فيهم من اتفاق واختلاف وتضاد ٠

هدف الدراسة :

تحاول هذه الدراسة الاجابة عن التساؤلات الآتية :

١ – ما هي العلاقة بين الدافعية العامة والتوتر النفسي لدى الشباب العماني ٠

٢ – تبين حدود العلاقة بين الدافعية العامة ، والتوتر النفسي في دراسة عاملية ٠

٣ – هل يوجد فروق دالة احصائيا بين مرتفعي التوتر النفسي ، ومنخفضي التوتر النفسي ، وذلك في متغير الدافعية العامة – ولصالح أي مجموعة ؟

٤ – هل يوجد فروق دالة بين طلبة التخصصات الأكاديمية (العلمية والأدبية) في الدافعية العامة ولصالح أي من المجموعات ٠

٥ ـ هل يوجد فروق دالة بين طلبة التخصصات الأكاديمية) العلمية والأدبية) فى التوتر النفسى ولصالح أى من المجموعات ؟

حـــدود الدراســـة :

يتحدد الاهتمام بالذكور فى هذا المقام وفاء بمقتضيات الدراســـة الحالية ، وتقتصر حدود الاهتمام على المجتمع العمانى ، ثم تقارن فى حدود الدراسة بنتائج مجتمعات غربية ، ومصرية ، وسعودية ، حسب ما توافر للباحث من معلومات ٠

مصطلحات البحث :

١ ـ الدافعيـــة :

هى القوى التى تهيىء السلوك الى الحركة وتعضده وتنشطه وتبعث الطاقة اللازمة فيه ، والدوافع يمكن الاستدلال عليها من السلوك ذاته ، فالدافع يستثير النشاط ويحركه ، اويحدد الوجهة التى يأخذها النشاط فى سبيل الوصول الى الهدف الحقيقى (١٠ : ١١٠) ٠

التوتر النفسى :

يعرف التوتر النفسى على أنه احساس الفرد العام بالقلق عند تعامله مع المنبهات الخارجية ، أو بتأثير عدد من المنبهات الداخلية (من داخـل الفرد) (٢٠ : ٥٦) ٠

الاطار النظرى والدراسات السابقة :

قدمت الثقـافة السيكولوجية تعريفـات متعددة للدافعية ترجع الى اهتمام كل عالم بناحية معينة ، وقد صنفت هذه التعريفـات بنـاء على وظائف الدافعية ذاتها ٠

ويرى دونالد لندزلى Lindsly D. B. ١٩٥٧ الدافعية على أنها مجموعة القوى التى تحرك السلوك وتوجهه وتعضده نحو هدف من الأهداف ٠

ويرى يول توماسيونج سنة Young P. T. ١٩٦١ الدافعية على أنها عملية استثارة وتحريك السلوك أو العمل ، وتعضيد النشاط الى التقدم ، وتنظيم نموذج النشاط ٠ ويؤكد هذان التعريفان كلاهما على الوظيفتين الأساسيتين للدافعية وهما :

١ ـ الوظيفة التنشيطية Energizing Function أو الوظيفة التحريكية Arousing Function

٢ ـ الوظيفة التوجيهية Directive function أو الوظيفة التنظيمية regulative function .

وترتبط هاتان الوظيفتان ارتباطا وثيقا (١٠ : ١١١) ٠

وتوضح تجارب سيبجل وشتاتبرج سنة ١٩٤٩ Sigal and Steinbery هذه الحقيقة باستخدام قياسات مقننة ، فحينما تحرم الفيران من الطعام وبالتالى تكون مدفوعة بالجوع ، يتزايد نشاطها الجسمى بالنسبة لعدد ساعات الحرمان من الطعام (٤٣ : ٤١) ٠

وخير مثال يوضح لنا كيف ان الدوافع توجه السلوك ، كما تنشطه كذلك يتمثل فيما يعرف بالانتباه الانتقائى selective ، فالشخص فى حالة الجوع مثلا يكون أكثر انتباها الى مناظر ، وروائح الطعام أكثر من أى أشياء أخرى حوله ، وهذه الظاهرة قد وضحها لازاروس وآخرون سنة ١٩٥٣ (١٠ : ١١٢) ٠ وجد ان الأشخاص فى حالة الجوع الشديد كانوا أسرع الى التعرف على صور الطعام أكثر من التعرف على صور الأشياء الأخرى ٠

وتعنى الوظيفة التوجيهية للدافعية أن النشاط الانسانى الواعى هو نشاط موجه نحو هدف معين directed activity goal ، فلا دافعية بدون هدف يوجه السلوك وجهة معينة ، لذا يعتبر مفهوم الهدف مكونا أساسيا لطبيعة الدافعية ٠

ويعرف طلعت منصور وآخرون ١٩٨٨ الدافع بأنه حالة الكائن الحى التى يكون لها تأثير فى تتابعات السلوك الموجه نحو أهداف معينة ، يؤدى تحقيقها الى انهاء التتابع وتعمل هذه الحالة على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف ٠

والدافعية بذلك « تكوين فرضى » وهى عملية استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف (٣٠ : ١١٣) ٠

فالدوافع فى الحقيقة هى تكوينات فرضية تمثل تصوراتنا للعلاقة بين أحداث أو وقائع معينة يمكن قياسها ، وتقع هذه الأحداث فى فئتين الأولى يمكن أن تسمى الداخلية in events أما الفئة الثانية فهى الأحداث الخارجية outevent (١٠ : ١١٣) ٠

ويرى انكنسون ١٩٧٨ Atkinson ان الدافعية هى استعداد الفرد للمجاهدة فى سبيل تحقيق هدف معين ، وذلك لاشباع حاجة معينة سواء أكانت هذه الحاجة بيولوجية مثل الحاجة الى الطعام أو الشراب أم حاجة اجتماعية مثل الحاجة الى الحب والتقدير (٢٧ : ١٦٨) ٠

وذكر فؤاد أبو حطب ، ومحمد سيف فهمى سنة ١٩٨٤ ان الدافعية قوى داخلية تتمثل فى رغبة الفرد فى التفوق والمنافسة (١٦ : ٥) ، ويوضح جولدن سنة ١٩٨٤ (عن أحمد عبد الخالق سنة ١٩٩١) ان الدافعية العامة : حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات ، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة ، وهى الميل الى وضع مستويات مرتفعة من الآداء ، والسعى نحو تحقيقهـا ، والعمل بمواظبة شـديدة ومثابرة مستمرة ٠

ويؤكد أحمد عبد الخالق سنة ١٩٩١ ان الدافعية هى الآداء فى ضوء مستوى الامتياز والتفوق ، أو الآداء الذى تحثه الرغبة من النجاح (٣ : ٣٣) ٠

ويرى محى الدين حسين سنة١٩٨٨ أن تعبئة الكائن بدرجة شديدة، قد تقضى الى تشتته خاصة فى ظل تسليمنا بأن الدافعية فى شكلها العام، ما هى الا صورة من صور الاستثارة ولهذا فان زيادة الدافعية فوق حد أمثــل يعوق الآداء أكثر مما ييسره (٢٠ : ١٠) وقد بينـت التجـارب الامبريقية ان العلاقة بين الدافعية فى شـكلها العام والآداء تأخذ شـكل مقلوب حرف "U" بمعنى تميز ذوى الآداء المرتفـع بدرجة متوسطة من الدافعية العامة (٢٠ : ١١) وقد أجرى محى الدين حسين ١٩٧٨ دراسة للدافعية لدى مستويـات عمريـة مختلفة وذلك على عينة من ٣٧٢ فردا مصريا فى أعمار مختلفة ، أوضحت تناقص الدافعية بتقدم العمر ، حيث يتحول الأفراد مع تقدمهم فى العمر عن الأنشطة التى تتطلب جهدا كبيرا، ودرجة عالية من الدافعية الى مهام وأنشطة لا تتطلب هذا الجهد ، ولقد سبق لاندرسون سنة ١٩٥٩ Anderson ان أكد هذه النتائج (٢٤ : ٧٦٩ ـ ٧٩٦) وقد ترجع أسباب تدهور الدافعية الى أسباب فيزيولوجية مثل التدهور الذى يعترى الجهاز العصبى، أو الى أسباب اجتماعية تتضمن كثرة مسـئوليات الفرد مع تقـدم العمر ، أو الى أسباب نفسية نتيجة ما يطرأ على الفرد من تدهور فى قدراته المختلفة (٢٠ : ١٢) ٠

النظريات المفسرة للدافعية :

يرى أصحاب النظرية السلوكية ان الدافع يستثير نشاط الكائن ويحركه ، ويعزو الدافعية للتعلم الى أسباب وأحداث ومؤثرات خارجيه لا صلة مباشرة لها بالموقف مباشرة ، أو بموضوع الدافعية ويطلقون على هذا النمط من الدوافع مصطلح « الدوافع الخارجية » أو الدافع الخارجى External Motivation (١٣ : ١٢٨) .

وتعتمد النظرية المعرفية فى تفسير الدوافع على الدوافع الداخلية internal motivation فى استثارة الاهتمام والسلوك وتحريكه ، باتجاه الأهداف المنشودة والدوافع الداخلية هى التى ترتبط بالهدف وتنطلق من داخله فيشعر الفرد بالرغبة فى الآداء والانهماك فى الموضوع ويقبل عليه دون الالتفات الى العوامل أو المعززات الخارجية . (Kolesnlk, W-B, P. 3211)

ويرى أصحاب نظرية التحليل النفسى ان جوانب السلوك الانسانى مدفوعة بحافزين هما حافز الجنس ، وحافز العدوان ، ويطرح مفهوم الدوافع اللاشعورية التى تفسر الكثير من أنماط السلوك التى لا تستطيع رده أو عزوه الى سبب واضح ، أو دوافع ظاهرية معروفة وان النظرية التحليلية فى تفسير دوافع الانسان تؤكد على أهمية الخبرات المبكرة التى يتعرض لها الطفل فى مراحل النماء الأولى ، وتشير الى انعكاسات الخبرات على السلوك المستقبلى للفرد وتفسر النظرية الانسانية : التى تزعمها ماسلو Maslow وروجرز Rogers C. R. على الحرية الشخصية للفرد ، وعلى اختبار القرار الذاتى ، ويسعى للنمو والتطور ، أساسا للدافعية لآداء الأعمال والقيام بالمهمات، وقد عزا ماسلو ذلك الى رغبة المرء فى تحقيق ذاته Self actualization ، ويؤكد على دور الدوافع الداخلية للفرد (٣٤ : ٣٢١) .

وقد جاءت النظرية الانسانية فى تفسير الدافعية للسلوك لتحاول اعادة الانسان الى انسانيته بعد أن فقد هويته الشخصية نتيجة التطور التكنولوجى ، والنظرية الانسانية تنظر الى الانسان باعتباره كلا متكامل يتشكل من العقل والجسد والروح ، (٣٨ : ١٩٨) .

ويعتقد اتكنسون ١٩٨٩ Atkinson ان الخوف من الفشل ومحاولة تجنبه والحاجة الى الانجاز هما اللذان يحددان مقدار الدافعية عند الانسان، ويؤثران فى سلوك الفرد . وهما بنسب متفاوتة من فرد الى آخر فاذا ما غلب الخوف من الفشل على الحاجة الى الانجاز ، انخفض مستوى

الدافعية وكان التردد والاحجام ، وعدم الاهتمام سمة الفرد ، اما الأفراد الذين يمبزون بالدافعية للانجاز ، وبالاقدام والجرأة والحماس ، وقبول التحدى المعقول ، هم أعلى الأفراد فى مستوى الدافعية العامة .

وقد أوضحت بعض الدراسات متغيرات مرتبطة بارتفاع الدافعية . وقد أوضح تيفان ١٩٧٢ Teeven ارتباط الدافعية عند الأطفال بتنشئة أسرية تشجع على الاستقلال المبكر ، كما يسود فيها مناخ محفز يشجع على نولد الطموحات المبكرة (٤٤ : ٣٤٥ ـ ٣٤٨) .

وقد أكد روزن ١٩٥٩ Rowen هذه النتائج ، ان الأطفال ذوى الدافعية العالية قد ينشأون فى مناخ أسرى يتسم بالتفاعل الايجابى بين الآباء والأبناء كما تتسم باهتمام الأباء بما يؤديه الأبناء (٤١ : ١٨٥ ـ ٢١٨) .

وفى دراسة لمحيى الدين حسين سنة ١٩٨١ اتضح وجود علاقة موجبة بين الأداء الابداعى والدافعية العالية ، وارتباط المتغيرين بظروف الأمن والحفز فى البيئة الأسرية .

وذكر كاناب ١٩٥٨ Knepp انه يتوافر دليل قوى لا بأس به للقول بأن الدافعية أعلى فى الحضارة الأوربية الشمالية والبروتستانتية منها لدى حضارات البحر المتوسط الأوروبية الكاثوليكية (١ : ٣٦) .

وقد بين دى فوس Devos ان الدافع اللانجاز لدى اليابانيين تختلف عنه لدى المجتمع الأمريكى ، كما ان مصاحباته مختلفة تماما ، ففى حالة اليابان يعزى الى تحقيق الذات على المستوى الفردى قيمة أقل ، على حين توضع قيمة عليا للانتماء الى المجموعة الأسرية التى يجلب لها نجاح الفرد والكبرياء والزهو والتفاخر ، وهو أمر يناسب البناء الاجتماعى اليابانى الذى تعتز به الأسرة، وليس الفرد الوحدة التقليدية (١ : ٣٦) .

وتتضارب النتائج مما يتصل بين البرازيليين والأمريكيين ، فقد أورد روزن فروقا بينهما فى الدافعية ، واستنتج ان الفروق فى التدريب فى مرحلة الطفولة هى العامل الأساسى الذى يميز بين سلوك الانجاز فى الحضارتين اذ تركز الحضارة الأمريكية على الاستقلال والتلقائية والاعتماد على النفس وأوضحت دراسة تركى ١٩٨٠ انخفاض فى الدافعية لدى الطلبة الكويتيين بالمقارنة الى الطلبة غير الكويتيين من طلبة جامعة الكويت (١ : ٣٧) .

وفى دراسة حضارية مقارنة قام بها ريتشارد لن ١٩٩١ Lynn et al., وآخرون منهم أحمد عبد الخالق من مصر . بين ثلاثة وأربعين دولة وقد حصلت الاناث على درجات أعلى من الذكور فى ثمانى دول هى استراليا ، فرنسا ، جنوب أفريقيا ، تركيا ، انجلترى ، الولايات المتحدة، فنزويلا ، يوغوسلافيا ، على حين حصلت الذكور على درجات أعلى من الاناث فى كل من مصر والصين (١ : ٣٨) .

التوتر النفسى :

Psychic tension ، وهو جانب من جوانب الشخصية يتعرض لضغط قوى معينة تهدد شعور الفرد بالطمأنينة أو الاتزان بالنسبة للفرد ككل ، أو تهدد جانبا من جوانب اهتماماته ، ويترتب على هذا التهديد دفع الفرد للتخلص منه والقضاء عليه بوسائل مختلفة (٢٣ : ٢٩٤) .

وقد أثبت مصطفى سويف ١٩٥٨ ، ١٩٥٩ وعديد من البحوث صحة الافتراض القائل ان المجموعات ذات المستوى المرتفع فى التوتر النفسى تميل الى اصدار عدد من الاستجابات المتطرفة أكبر مما نميل الى اصدار المجموعات ذات المستوى المنخفض فى التوتر النفسى (٢١ : ٣٨) .

وذكر هاينجا ١٩٨٤ Hayenga ان التوتر النفسى هو احساس الفرد بالقلق عند تعامله مع المنبهات الخارجية ، أو بتأثير عدد من المنبهات الداخلية (من داخل الفرد) ، ومن ثم يقترب معناه مما أشار اليه عدد من الباحثين من مفاهيم مثل العصابية، أو الاحساس العام بالتهديد ، والشعور بافتقاد الفاعلية أبان تفاعل الفرد مع البيئة (٣٢ : ١٦٧) .

وقد بينت عديد من الدراسات أهمية التوتر النفسى على آداء العمل، وعلى حفزه للوصول به الى نهاية مرضية ، وبينت انه اذا قل هذا التوتر عن درجة معينة، أو اذا زاد عن هذه الدرجة بالنسبة للهدف ، أصبح معطلا لآداء العمل ، أى أن هناك ما يمكن أن نطلق عليه التوتر الايجابى . وهو ذلك التوتر الذى يتفق مع حجم الهدف المطلوب تحقيقه ، وهناك توتر مرضى ، تزيد حالته عن الدرجة المطلوبة لتحقيق الهدف ، ويصبح معوقا ، بل الأكثر من هذا أننا اذا تمكنا من خلق حالة توتر مناسبة فى الفرد كان هذا مساعدا له للوصول الى حالة الحفز أو لتعبئة طاقته بحيث تصل الى الآداء الأمثل (٥ : ١٨) .

ولقد حاولت دراسات كثيرة ربط التوتر بمختلف جوانب الشخصية أو السلوك كما حاولت أن تبين كيف يمكن أن يؤثر التوتر النفسي على جوانب مختلفة يتعلق بعضها بالاتجاه نحو العمل ، والانجاز ، والتعلم والتذكر ، والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد والقدرة الابداعية ، بل امتدت آثار التوتر في بعض التجارب لتؤثر على احساس الفرد ببعض جوانب البيئة ، كالاحساس بالزمن ، وتقديره ، وعلى سبيل المثال دراسات بونر (Bonnor) ١٩٦٠ ، وهورتيز (Horwitz) ١٩٦٢ وتوماس سنة ١٩٥٧ (Thomes)، وسارنوف وزيمبوردا ١٩٦٤ (Sormaff-Zimborda ،، وبندرا وفولك ١٩٥٤ Bendra (Folk) ، وميد ١٩٦٠ (Meade) وتورنس ١٩٦٨ (Torrance)، ويلز ١٩٦٧ (D. Pelz) ، ومصطفى سويف ١٩٥٩ ، وعبد الحليم محمود ١٩٧٠ ، سلوى الملا ١٩٧٣ (٦: ٢٥) • ويرى ماك جويان ١٩٧٩ (McGuian F. I.) ان أجهزة الجسم البشرى (الدورى ـ التنفسى ـ العضلى ـ والهضمى) توجد فى حالة نشاط أثناء ممارسة أى نشاط نفسحركى أو معرفى • ويعنى ذلك ان ادراك مثيرات العالم الخارجى وتمثلها بصورة محددة لابد وأن تظهر فى مختلف المؤثرات الفسيولوجية التى يمكن تسجيلها مثل (معدل ضربات القلب ، ونشاط العضلات الكهربى ، ورسم المخ (E E G)، وضغط الدم ••) ومن ثم فان التوتر والضغوط النفسية يمكن أن تؤدى الى تقلص العضلات،وعلى الأخص، عضلات الجبهة Fram Talls ، والعنق وفروة الرأس والمعدة ، والأوعية الدموية وعلى هذا الأساس فان التحكم من تحقيق الاسترخاء يؤدى الى ازالة التوتر والشعور بالضيق والعصبية (١٤ : ٥٥١) •

وقد أجرت سلوى الملا سنة ١٩٧٢ دراسة بعنوان « الابداع والتوتر النفسى » وقد تبين من نتائج الدراسة احتمال وجود فروق جنسية فى التوتر ، حيث لوحظ أن اختبارات التصلب للتوتر كانت أكثر ارتباطا بالقدرات الابداعية لدى عينة الاناث ، فى حين أن اختبارات الدافعية والنشاط العام كمقاييس للتوتر كانت أكثر ارتباطا بالقدرات الابداعية لدى الذكور ، أى أن تنظيم سمة التوتر لدى الاناث تختلف عنها بالنسبة للذكور (٥ : ٤٣) •

وقد أجرت سلوى الملا سنة١٩٧٣ دراسة بعنوان « الفروق الجنسية فى التوتر » وقد بينت نتائج البحث انه لا توجد فروق كمية فى التوتر النفسى بين الذكور والاناث ، حيث لم تعبر قيمة « ت » عن وجود فروقا احصائية بينهما بالفعل •

وفي دراسة ثالثة لسلوى الملا (١٩٧٦) بعنوان « المستوى الاقتصادى الاجتماعى » فى علاقته بالتوتر النفسى » أوضحت انه يختلف التوتر النفسى عند البنين والبنات باختلاف المستويات الاقتصادية الاجتماعية . وقد وضح اختلاف درجة التوتر باختلاف المستوى الاقتصادى الاجتماعى ، كلما انخفض المستوى الاجتماعى الاقتصادى زاد التوتر ، وتبين وجود عاملا عاما للتوتر النفسى فى عينة البنين والبنات (٧ : ٦٣) .

وقد أجرى برنجلمان سنة١٩٥٩ Brengelman — دراسة مقارنه بين استجابات الانجليز والألمان ، وكان الهدف منها اختبار عدة فروض ، منها ان الألمان يتفوقون على الانجليز فى عدد من السمات منها ، التصلب، والتوتر النفسى وباستخدام عدد كبير من المقاييس لقياس الظاهرة ، تبين ان المجموعة الانجليزية منخفضة جدا فى مقياس التطرف (كدليل على التوتر النفسى) عن كل المجموعة الألمانية ، والفروق ذو دلالة احصائية فيما يعد ٠٠١ر بكثير (٢١ : ١٨١) .

وفى دراسة مصطفى سويف ١٩٦٧ عن الأستجابات المتطرفة كتعبير عن التوتر النفسى وذلك على عينة من المصريين والسوريين والأردنيين ، وباستخدام مقاييس الاستجابة المتطرفة ، تبين ان العينة المصرية أكثر توترا يليها العينة السورية وأخيرا العينة الأردنية ، وقد أرجع ارتفاع التوتر الى التعرض لمثيرات مادية ومعنوية متزايدة نتيجة الاتصال الكبير بحضارات العالم ، بالاضافة الى النشاط المتزايد لعدد من قوى التغير الحضارى من داخل المجتمع نفسه مثل ظهور المدن والتصنيع والاحتكاك الثقافى والحراك الاجتماعى (٢١ : ١٨٤) .

ويذكر حنفى امام سنة ١٩٨٦ انه اذا كان التصلب يساعد فى التغلب على التوتر أو تخفيضه فان هذا لا يعنى ان الشخص المتصلب لدرجة عالية يظهر توترا أكثر . ومن هذا يبرز على السطح سؤال هام يحتاج الى اجابة ، وهى هل الأفراد المتصلبون لدرجة عالية نتيجة التنشئة الاجتماعية يمكن أن يدافعوا عن أنفسهم ضد التوتر أكثر من المتصلبين لدرجة منخفضة (٤ : ٣٤٣) .

وقد أكد لال بهادر « Lal Bahedur » ١٩٧٨ الى أن التوتر النفسى المرتفع يؤدى الى سوء تكيف الفرد ، وكل من التصلب والتوتر عندما يكونان فى المستوى المثالى ينتج عنهما نفس نمط السلوك المطلوب لتكيف الفرد (٣٥ : ٥٥) .

وقد أوضح حنفى امام ١٩٨٦ أنه اذا كان الفرد متصلبا لدرجة عالية سيكون أيضا متوترا لدرجة عالية (٤ : ٣٤٣) .

ولقد أثبت كل من شيرل وسالزبرى ١٩٧١ Sherrill & Salisbury ان التوتر المرتفع أساس للسلوك الاندفاعى . وكلما كان الشخص أكثر تصلبا يكون أكثر توترا من الناحية النفسية ، والتصلب سلوك مميز للشخصية التسلطية والمتسلطون أكثر توترا (٤٢ : ١٨-٢١) .

وقد أوضحت سلوى الملا ١٩٨٢ فى دراستها لموضوع التوتر ان هناك فروقا بين الذكور والاناث على اختبار شدة الدفع لبرتجلمان ، والنشاط العام لجيلفورد فى صالح الذكور وذلك فى دراستها لعينات مصرية وعينات كويتية (٨ : ٩٢) .

العلاقة بين الدافعية والتوتر :

قد أوضح هوينجا وهوينجا سنة ١٩٨٤ (Hoyeng a — K. P., Hoyeng a. K.T.) ما لكل من الدافعية والتوتر النفسى من تأثير على مثابرة وآداء طلاب الجامعة بعد تقسيمهم الى مجموعات بناء على درجاتهم فى الدافعية والتوتر النفسى فتبين اتسام أكثر المجموعات مثابرة بدرجة عالية من الدافعية ، ودرجة منخفضة من التوتر ، واتسام أقل المجموعات مثابرة بالانخفاض فى كل من المتغيرين (الدافعية - والتوتر النفسى) ، كما أحرزت أكثر المجموعات مثابرة أعلى الدرجات فى الاختبارات التحصيلية ، وأحرزت المجموعات المنخفضة فى الدافعية والمرتفعة فى التوتر أقل الدرجات فى التحصيل .

وقد أوضحت دراسة محى الدين حسين ١٩٨٨ بعنوان الدافعية العامة والتوتر النفسى فى اطار الفروق فى الجنسين على عينة من الطلاب ن = ٢٢٣ طالبا ، وعينة من الطالبات ن = ٢١٥ طالبة ، من طلاب وطالبات كلية الآداب جامعة القاهرة ، وقد أوضحت النتائج وجود ارتباط سلبى بين الدافعية العامة والتوتر النفسى لدى الذكور عند ٠٠١ر ، وعن وجود ارتباط سلبى غير دال بين الدافعية العامة ، والتوتر عند الاناث ، وقد تبين ان أعلى مستوى من الدافعية أقل مستوى من التوتر النفسى ، وقد تميز الذكور بدرجة أعلى من الدافعية العامة ، اذا ما قورنوا بالاناث ، وتميز الذكور بمستوى من التوتر أقل من الذى تتسم به الاناث (٢٠ : ٢١٧ - ٢١٨) .

تعليق على الدراسات السابقة :

ان لكل منظر في الدافعية مفهوما مختلفا عن الأسباب القائمة وراء اصدار الكائن لسلوك معين ، وان لكل منهـــم مفهومه المختلف عن الكيفية التى يتأتى بها التأثير فى السلوك وجهة أو أخرى ، ولكن هذا لا يغنى بطبيعة الحال عن دوافع السلوك • حيث تداخل الدوافع وتعقيدها •

وهذا لا يمنع ان وجود مفهوم مختلف عنـــد كل منظر لم يحل بينه فى الغالب ، وبين امكانية الامتداد بمفهومه الى دائرة التحكم فى السلوك وضبطه ، هذا يعنى ان الاختلاف بين النظريات يمكن عزوه الى :

١ ـ ان السلوك ثرى وديناميانه متعددة ، ومن ثم فقد يولى منظر اهتماما بجانب من جوانب السلوك أكثر من اهتمامه بالجوانب الأخــرى حيث تكون أكثر طواعية للتعامل الامبريقى •

٢ ـ لابد من ادراك هذه النتائج فى ضوء خصائص العينــــات التى شملتها الدراسات المختلفة وان ما يستمر منها من نتائج لا يمـــكن الامتداد به الى حدود أبعد من تلك التى تتمثل مجموعة أفراد العينة •

وقد أوضح برودى ١٩٨٣ Brody ان الدافعية العامة والتوتر النفسى يمثلان شيئا واحد ، وقد كان من ثمرة هذه الجهود ان تبينت فى الأونة الأخيرة ضرورة التفرقة بين توتـــر دافعى ، وتوتـــر يمليه التهيب واحساس بالتهديد ، توتر يترجم واقعية المرء الى الطموح ، والمثابرة ، وتحمل الصعاب ، وتوتر ينطق بحاجة المرء الى التحاشى وعدم بذل الجهد ، والخوف من الفشل •

٣ ـ على الرغم مما يـراه الباحثون بضرورة التفرقة بين الدافعيـة العامة بمؤشراتها المعبئة للطاقة والتوتر الكاشف عن القلق فان محاولات الباحثين فى التمييز ســـيكومتريا بين هذين المتغيرين لم تنل الاهتمـــام الكافى •

منهج البحث :

(أ) العينــــة •

(ب) الأدوات المستخدمة •

(جـ) الاسلوب الاحصائى • •

(أ) العينــة :

تتكون عينة البحث من ١١٥ طالبا من طلبة كلية المعلمين بولاية صور سلطنة عمان ، يتراوح أعمارهم بين ١٩ ، ٢٢ عاما بمتوسط قدره ٤٥ر٢٠، وتتوزع العينة على خمسة شعب مختلفة بالكلية كما يوضحها الجدول رقم(١)

جدول رقم (١) يوضح توزيع الطلاب المعلمين عينة البحث على التخصصات المختلفة

الرقم	التخصصات	العدد	النسبة المئوية
١	شعبة التربية الاسلامية	٢٩	٢٥٪
٢	شعبة المواد الاجتماعية	٢٤	٢١٪
٣	شعبة الرياضيات	٢٣	٢٠٪
٤	شعبة اللغة العربية	٢١	١٨٪
٥	شعبة العلوم	١٨	١٦٪
	المجموع	١١٥	١٠٠٪

(ب) الأدوات المستخدمة :

أولا : مقياس الدافعية العامة وهو من اعداد هيئة من الباحثين تحت اشراف محي الدين حسين سنة ١٩٨٨ • ويتكون من تسـعة عشر عبارة ، وذلك بعـد صياغتها فى شكل بنـود روعيت فيها مقومات الصياغة الملائمة من منظور الاعتبـارات السيكومترية التى تحـكم تصـميم المقاييس السيكولوجيـة •

وقد نصت تعليمات المقياس ان يقرأ المفحوص كل بند على حده ثم يرى مدى تمثيل هذا البند له من خلال وضـع درجة من درجات أربع ، حيث تشير الدرجة (١) الى عدم تعبير البند عنه على الاطلاق والدرجة (٢) تعبر عنه الى حد ما ، والدرجة(٣) تعبر عنه الى حد كبير ، والدرجة (٤) تعبر عنه تماما ، وبذلك تحددت الدرجة الكلية فى ٧٦ درجة ، هذا ويصـبح المقياس فى اتجاه الدافعية (٢٠ : ٩٨ – ٩٩) •

ثبات المقياس :

حسب ثبات كل بند من بنود المقياس عن طريق اعادة الاختبـار على عينتين أحداهما من الذكور والأخرى من الاناث ن = ٤٢ للطالبات ،

ن = ٣٠ طالبا ، من كليـة الآداب جامعة القاهرة السنة الرابعة ، وكان الفاصل الزمنى بين التطبيق الأول والثانى من ٥ ــ ٨ أيام ، وقد تم حساب ثبات كل بند من خـلال تحديد نسب الاتفـاق في اجابات المفحوصين فى جلستى التطبيق ــ ٢ ــ وحسب الثبات أيضا من خلال طريقة التنصيف ومن خلال معامل ألفا ، بالنسبة لكل من عينتى الذكور والاناث ، وكان ثبات مقبول كما تشير جميعها الى امكانية التعامل مع المقياس بدرجة كبيرة من الثقـة حيث اسـتقرارها فى التفاعل مع الظاهرة المراد قياسـها (٢٠ : ١٠١) ٠

صدق المقياس :

لقد أمكن الوقوف على صدق المقياس من خلال عدد من المؤشرات ٠

١ ــ الصدق التلازمى :

وجود ارتباط بين مقياس الدافعية العامة المستخدمة فى هذه الدراسة بمقياس الدافعية العامة لجيلفورد ، وقد بلغ معامل الارتباط ٣٦ ر (دال فيما وراء ٠٠١ ر) ٠

٢ ــ الصدق العاملى :

فقد أجرى تحليل عاملى من الرتبة الأولى على بنود مقياس الدافعية العامة ، وكان منوطا بهذا الاجراء التحقق من امكانية التقاء بنود هذا المقياس حول الظاهرة موضع القياس ، وباستخدام التحليل العاملى تشبعت البنود فى عاملين احـداهما عامل الدافع لانجـاز ، والثـانى عامل المثابرة (٢٠ : ١٠٥) ٠

صدق وثبات المقياس فى البيئة العمانية :

عرض الباحث الحالى المقياس على عدد خمسة من الطلاب العمانيين الدارسين بكلية المعلمين ، وذلك للتعرف على مدى فهـم عبارته والتعرف على انها مفهومه لدى الطـالب العمانى ، وان كلمـات المقياس مستخدمة فى البيئة العمانية ، وقد تحقق ان كلمات وعبارات المقياس مستخدمة فى البيئة العمانية ٠

ثبات المقياس فى البيئة العمانية :

طبق المقياس على ٣٠ طالب من طلبة كلية المعلمين ثم أعيد تطبيقه بعد ١٥ يوما ، وقد كانت قيمة ر = ٧٣ر٠ وهو ثبات عال ومقبول ٠

صدق المقياس فى البيئة العمانية :

استخدم الباحث صدق التحكيم حيث عرض المقياس على عشرة من أعضاء هيئة تدريس علم النفس ، وقد أخذت العبارات موافقة ٨٠٪ فيما أعلى ٠

ثانيا : مقياس التوتر النفسى :

وقد قامت هيئة من الباحثين بتصميمه تحت اشراف محيى الدين حسين سنة ١٩٨٨ ويتكون من ٣٣ بندا ، وقد تم تصميم مقياس التوتر النفسى بنفس الطريقة التى صمم بها مقياس الدافعية العامة ٠ وقد تم تصميم البنود فى اتجاه الظاهرة التى ينهض المقياس بقياسها أى فى اتجاه التوتر النفسى ، وتحددت الدرجة الكلية فى ١٣٢ درجة ٠

ثبات المقياس :

استخدمت طريقة اعادة الاختبار على عينة من ٢٠ طالبا من طلبة جامعة القاهرة بفارق زمنى ما بين ٥ ـ ٨ أيام ، وقد كان الثبات عالى ومقبول ٠

صدق المقياس :

اعتمدت هيئة البحث فى بيان صدق المقياس على صدق التكوين المتمثل فى مدى تمكن استخدامهم لهذا المقياس من التحقق من فرض الدراسة (٢٠ : ١١٠٤) ٠

ثبات ، وصدق المقياس فى البيئة العمانية :

عرض الباحث الحالى المقياس على عدد خمسة من الطلاب العمانيين الدراسين بكلية المعلمين ، وذلك لتفهم عباراته ، والتعرف على ان كلماته مفهومه لدى الطالب العمانى ، وان كلمات المقياس مستخدمة فى البيئة العمانية ، وقد تحقق ان كلمات وعبارات المقياس مستخدمة فى البيئة العمانيــة ٠

ثبات المقياس فى البيئة العمانية : طبق المقياس على ٣٠ طالب من طلبة كلية المعلمين ثم أعيد تطبيقه بعد ١٥ يوم ، وقد كانت قيمة ر = ٦٨ر وهو ثبات عالى ومقبول ٠

صدق المقياس : استخدم الباحث صدق التحكيم حيث عرض المقياس على عشرة من أعضاء هيئة تدريس علم النفس ، وقد أخذت العبارة موافقة ٨٠٪ فيما أعلى ٠

(د) الاسلوب الاحصائى :

حسبت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة وكذلك اختبار (ت) ، كما حسب معامل الارتباط « بيرسون » من الدرجات الخام هذا فضلا عن تحليل متغيرات الدراسة عامليا بطريقة « هوتيلنج » المكونات الأساسية وأديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة فاريمكس ٠

النتائج وتفسيرها

من الاطار النظرى والدراسات السابقة ، وتحليل النتائج يتضح وجود أبعاد أساسية محددة للدافعية العامة ، ووجود علاقة دالة بين الدافعية العامة والتوتر النفسى ، ووجود فروق دالة بين أصحاب التوتر النفسى العالى وأصحاب التوتر النفسى المنخفض وذلك فى الدافعية العامة ٠ ووجود تباين فى الدافعية العامة بين التخصصات العلمية والأدبية وعدم وجود فروق دالة فى التوتر النفسى نتيجة اختلاف التخصص الدراسى ٠

الفرض الأول :

تحتوى الدافعية العامة لدى عينة من الطلاب المعلمين العمانيين على عدة أبعاد أساسية ٠ وللتحقق من صحة هذا الفرض ، استخدم معامل ارتباط بيرسون وذلك على عينة = ١١٥ من الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع ، فى التخصصات الأدبية (التربية الاسلامية ، اللغة العربية ، المواد الاجتماعية) ، والتخصصات العلمية من شعب (الرياضيات ، والعلوم) ، ثم حللت معاملات الارتباط بين البنود عامليا بطريقة هوتيلنج للمكونات الأساسية (الحاسب الآلى جامعة عين شمس) ، وقد احتوت المصفوفة على ١٩ تسعة عشر بندا لقياس الدافعية ، والمتغير رقم (٢٠) هو المجموع الكلى لدرجات الطلاب على مقياس الدافعية العامة ككل وهى الدرجة التى حصل عليها الطلاب على التسعة عشر بندا للدافعية ككل » ، والمتغير رقم (٢١) هو درجات الطلاب على مقياس التوتر النفسى ، وباستخدام محك جتمان لتحديد عدد العوامل (العوامل الجوهرية وهو ما كان جذره الكامن أكبر من واحد) ٠ وقد أديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة الفاريمكس see : Nie et al. وبالنظر الى نتائج التحليل العاملى يتضح ما يلى :

١ ـ تم استخلاص سبعة عوامل ٠

٢ ـ تراوحت قيم الجذر الكامن المستخلصة بين ١٥ر٢ ، ٠٩ر١ ٠

ولما كان الهدف هو استخلاص عوامل عريضة تتسم بالاستقرار وعدم التغير لذا فقد وضعنا المعايير التحكمية التالية :

١ ـ العامل الجوهرى ما كان له جذر كامن ــر١ ٠

٢ ـ محك جوهرية العامل ⩾ ٣ تشعبات جوهرية فأكثر ٠

٣ ـ حسب التشبع عند ٣ر (٣ : ٢٨) ٠

واعتماد على هذه المحكات تم استبقاء ٧ سبعة عوامل ، رتبت حسب جذرها الكامن بعد ان الغى العامل الثامن حيث يحمل تشبعين فقط وهما بندين من بنود الدافعية العامة البند رقم (١٦) « لم استغل كل امكاناتى بعد » حيث تشبع بدرجة ٨١٥ر وذلك مع البند رقم (١٠) « أكره الأعمال الروتينية » حيث تشبع تشبعا سالبا قدره ــ ٣٩٥ر ، والذى سبق ان تشبع ضمن عوامل أخرى وبالتالى سوف نذكرها فى التحليل العاملى ، ولذلك لم تكتمل عليه شروط العامل حيث انه أقل من ثلاث تشبعات ٠ ويوضح الجدول رقم (٢) مصفوفة العامل بعد التدوير ٠

جدول رقم (٢) :

يبين مصفوفة العوامل بعد التدوير وتتكون من ١٩ بندا للدافعية العامة بالاضافة الى المتغير (ن) وهو متغير الدافعية العامة ككل والمتغير (٢١) وهو درجات الطلاب على مقياس التوتر النفسي ٠

العوامل / المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	ـ ٠١٢ر	٠٠٥ر	ـ١٠٢ر	١٩٤ر	ـ٦٩٠ر	٠٣٣ر	ـ٠١٢ر
٢	ـ ٢١٧ر	٢٢٦ر	ـ٠٢٨ر	٠١٣ر	ـ٣٢٦ر	ـ٠٩٧ر	ـ٦١٧ر
٣	ـ ٠٣٩ر	ـ٧٢٩ر	٢١٣ر	ـ٠٨٨ر	٠٩٠ر	ـ٠٦٨ر	١٨٢ر
٤	ـ ـ٠٠٤ر	ـ٠٦٩ر	ـ٠٧٣ر	ـ٨٥٣ر	ـ١٨٧ر	٠٥٥ر	ـ٠٠٤ر
٥	ـ ١٦١ر	٠٨٥ر	ـ٥٩٩ر	ـ٢٠٣ر	٢٠١ر	١٢٤ر	ـ٠٤٨ر
٦	ـ ٢٢٨ر	ـ٠٨٣ر	٢٣٧ر	١٧٧ر	ـ٥١٨ر	٤٧٢ر	ـ٠٩٢ر
٧	ـ ٠١٩ر	ـ٠٠٨ر	ـ١٩٥ر	ـ١٠٤	١٠٠	ـ٠٤٣ر	ـ٨٤٧ر
٨	ـ ٦٥٠ر	١١٢ر	ـ٠٠٦ر	٠٠٣ر	ـ٠٩٦ر	٢٤٨ر	ـ١٦١ر
٩	ـ ٦٩١ر	ـ١٤٦ر	ـ١٨٧ر	٠٢٣ر	٠٤٥ر	ـ٠٧٣ر	٠٠٢ر
١٠	ـ ٦٠٤ر	١٧٥ر	ـ١٨٨ر	ـ١٩٦ر	ـ١٢٣ر	١٤٦	٣٢٦ر
١١	ـ ٠٨٩ر	ـ٦٠٠ر	١٥٩ر	١٦٠ر	٠٣٢ر	٤٣٧ر	٠٢٩ر
١٢	ـ ٠٥٩ر	ـ٧٤٥	ـ١٨١ر	ـ١٣٢ر	ـ١٤١ر	٠٨٥ر	ـ١٢٣ر
١٣	ـ ٢٠٢ر	ـ٣٥٣ر	ـ٥٩٦ر	٠١٢ر	ـ٤٦٦ر	٠٢٦ر	٠٠٨ر
١٤	ـ ٠٣٨ر	٠٤٩ر	٧١ر٠	٠٨٤ر	٠٣٣ر	ـ٧٧٦ر	١٣٩ر
١٥	ـ ٠٨٦ر	ـ٢٤٦ر	٧٦٠ر	١٥٠ر	٠٣٣ر	ـ٠٨٠ر	ـ١٢٩ر
١٦	ـ ١٢٥ر	١٣٤ر	ـ١٠٢ر	ـ٠٧٦ر	ـ١٢٥ر	ـ١٣٩ر	٠٥٩ر
١٧	ـ ٣٨٤ر	ـ١٩٥ر	١٧٨ر	ـ٥٠٨ر	٢٩٤ر	ـ١٨٥ر	ـ٢٥٢ر
١٨	ـ ٢٥٩ر	١٠٣ر	ـ٤٢٧ر	ـ٣٩٠ر	٠٣٠ر	٢٥٣ر	ـ١٤١ر
١٩	ـ ٢٩٠ر	٣٦٨ر	ـ٠٦٤ر	١٧٥ر	٠٢١ر	٣٥٧ر	ـ١٣٣ر
٢٠	ـ ٦٣٦ر	٣٩٣ر	ـ٣٥٩ر	٣٣١ر	ـ٣١٨ر	٠١٦ر	ـ٢٥٩ر
٢١	ـ ١٨٦ر	٥١٤ر	٠٩٣ر	٠٢٢ر	٣٨٦ر	١٢٤ر	ـ ٠٣٥ر
الجذر الكامن	٢ر١٥	١ر٩٣	١ر٥٥	١ر٤٩	١ر٤٨	١ر٣٩	١ر٠٩

العامل الأول :

وهو عامل يمكن ان نطلق عليه عامل الدافعيـــة للانجاز ، والبناء النفسى الدافعى ، حيث جذره الكامن ١٥ر٢ ، وقد نال البند التاســع (٩) « أكره الفشـــل » بأكبر تشبع وهو ٦٩١ر ، يليه البنــد رقم ثمانيه (٨) « لا أحب ان يتفوق على أحد » حيث كانت درجة تشبعه ٦٥٠ر٠ ، وهى صفة الأفراد الأكثر دافعية حيث يتنافسون ولا يحبون ان يتفوق عليهــم أحد فى الجد والاجتهاد ، والرغبة فى مواصلة العمل ، يليه تشبع المتغير رقم (٢٠) ، وهو مجموع درجات الطلاب على مقياس الدافعية العامة ككل بدرجة تشبع قدرها ٦٣٦ر٠ ، هذا بالاضافة الى تشبع البند رقم (١٠) « أكره الأعمال الروتينية » حيث نال تشبعا قدره ٦٠٤ر ، ثم يليه البند رقم (١٧) من بنود الدافعية العامة « لا أستسلم للصعاب » بدرجة تشبع ٣٨٤ر٠ ، وجميع هذه البنود من خصائص الدافعية العامة ، ويمكن ان تعتبر هذا العامل « عامل طائفى » ، ويتضمن خصائص الدافعية العامة ، وجميع هذه البنود كانت تسبعاتها ايجابية ، ويوضح الجدول رقم (٣) العامل الأول وهو عامل الدافعية للانجاز والبنـــاء النفسى الدافعى وانه يعتبر بعدا أساسيا من أبعاد الدافعية العامة ٠

جدول رقم (٣) : العامل الأول عامل الدافع الى الانجاز والبناء الدافعى
ن = ١١٥ ، حسب التشبع عند ٣ر٠

مسلسل	رقم البند	التشبع	نص البند او المتغير
١	٩	٦٩١ر	أكره الفشل
٢	٨	٦٥٠ر	لا أحب ان يتفوق على احد
٣	٢٠	٦٣٦ر	متغير مجموع درجات الطلاب على بنود الدافعية العامة ككل
٤	١٠	٦٠٤ر	أكره الاعمال الروتينية
٥	١٧	٣٨٤ر	لا استسلم للصعاب

فقد أوضح جوزيف كوهين Cohen ١٩٦٩ ، ان الدافع الى الانجاز هو قوام الدافعية كما أوضح ان مظاهر هذا الدافع تتمثل فى الرغبة فى انجاز المهـــام المتســـمة بالصعوبة والدأب فى معالجة الجوانب المادية والفكرية ، ومحاولة التغلب على الصعاب وعلى مستوى مرتفع من التفوق ، وقد اتفقت مع دراسة محى الدين حسين سنة ١٩٨٨ بعنوان الدافعية العامة وأبعادها عند الذكور دراسة عاملية ، فقد كان من أحد العوامل المستخرجة عامل واقعية الأفراد المبدعين وقد أسماه الدافع الى الانجاز ، وانتظم على

هذا العامل عدد من المظاهر النفسية مثل الرغبة فى تحقيق انجازات بارزة ، والعمل الدءوب ، وتحقيق الذات ، والتحلى بقوة العزيمة ، وقد أشار اركيس وجارسك الى منظور ماكليلاند فى هذا الدافع والذى يقوم لدى الأفراد عندما يدركون ان هناك أهدافا يتطلعون اليها ، وان من شأن هذه الأهداف ، ان تملى ضروريا من الأداء منوط بها فى النهاية أن تقارب بين الأفراد وما يتطلعون · ويوضح يونج ان الدافع الى الانجاز يمثل بعدا أساسيا لدى الأفراد ذوى الدافعية العالية ، ومن أبرز معالم هذا العامل الرغبة فى بذل الجهد الموجه الى أهداف بعينها فى محاولة التغلب على الصعاب التى تحول بين الفرد وهذه الأهداف الموجودة · كما أنه يرى ان الأنشطة التى تبذل فى سبيل تحقيق الأهداف ، قد تصبح لدى الأفراد بعد فترة زمنية تنطوى فى ذاتها على عنصر الاثابة (٣٣ : ١٤٣) ·

وقد ذكر لن ١٩٦٩ (Lynn) عن وقوف الدافع الى الانجاز كعامل أساسى للدافعية العامة فقد وجد لن (Lynn) مظاهر أساسية للدافعية العامة وهى الشعور بأهمية الوقت وكراهية الاسراف دون مبرر ، والتفانى فى العمل ، والسعى نحو الكفاءة فى تأدية المهام التى توكل الى الشخص والرغبة المستمرة فى الانجاز (٣٧ : ٥٢٩ ــ ٥٣٤) ، وقد أدرك الباحثون ما بين الدافعية والسلوك من صلة تفاعلية ، يمكن من خلالها التنبؤ النسبى بسلوك الأفراد حال المعرفة بدوافعهم ، وانه من غير الممكن للكائن ان يصدر نشاطا أو سلوكا معينا دون ان نهيأ دافعيا للاتيان بهذا السلوك أو النشاط، بمعنى آخر ان مجرد صدور النشاط فى ذاته يقضى بتوافر درجة معينة من الدافعية دونها يستحيل هذا النشاط ، حيث ان الدافعية هى معبىء لطاقة الفرد مستحثه لهممه (٢٠ : ١٠) ·

وقد ذكر ديفى ١٩٥٧ (Duffy) ان تعبئة الكائن بدرجة شديدة قد تفضى الى تشتته ، خاصة فى ظل تسليمنا بأن الدافعية فى شكلها العام ما هى الا صورة من صور الاستثارة ، ولهذا فان زيادة الدافعية فوق حد أمثل معين يعوق الأداء أكثر مما ييسره · وان الأداء الذى يؤديه الفرد له ظروف مثلى يحدث فى ظلها ، ومع اختلال هذه الظروف ــ اما أن يتم الأداء بشكل لا يتسم بالفاعلية أو لا يتم على الاطلاق (٣١ : ٢٦٥ ــ ٢٧٥)·
وقد اهتم الباحثون بالدافع الى الانجاز على نحو خاص ، فما يحققه الأفراد من نجاحات خاصة وما يحققه المجتمع من تقدم يتحدد جزئيا بالمدى الذى به يوظف الأفراد طاقاتهم بحيث تتضاءل الفروق بين ما هو ممكن وما هو محقق بالفعل ، وقد أوضح ماكليلاند فى دراسته عن الدور الذى يلعبه الدافع للانجاز فى حياة المجتمعات وأفرادها (٣٩ : ٢٣ ــ ٢٥) ·
وفى دراسته الثانية عن انخفاض الدافعية للانجاز فى بعض المجتمعات حتى المتقدمة منها وجد انخفاض فى الأداء على اختبارات التحصيل (٢٠ : ٣٨) ·

العامل الثالث :

وهو ما يمكن ان نطلق عليه « عامل الاصرار » على تحقيق الأهداف وانكار الذات ، وبدراسة جدول تشبعات هذا العامل ، تلاحظ انها تشبعات سالبة على بعض بنود الدافعية العامة ، ويرجع ذلك انعكاسات للمعالجة الرياضية فى ظل وجود متغير التوتر النفسى فى المصفوفة ضمن المتغيرات ، حيث تشبع البند رقم (١٥) « لست طموحا » بدرجة ــ ٧٦٠ر ، والبند رقم خمسة (٥) اذا نجحت فى آداء عمل اتطلع الى عمل آخر أكثر صعوبة وقد وصل تشبعه بدرجة ــ٥٩٩ر٠ ، والبند رقم ثمانية عشر (١٨) أبذل قصارى جهدى فى سبيل ما أريده بتشبع قدره ــ ٤٢٧ر ، ومتغير مجموع درجات الطلاب على مقياس الدافعية العامة ككل بدرجة ــ ٣٥٩ر ، وتشبعات هذا العامل ببعض بنود الدافعية بالاضافة الى الدرجة الكلية للطلاب على اختبار الدافعية العامة ، ويوضح ذلك ان هناك بعدا أساسيا من أبعاد الدافعيـــة العـــامة هو بعد الاصرار على تحقيق الأهداف وانكار الذات « جدول رقم ٤ » ويتفق ذلك مع نظرية روجرز فى الدافعية حيث يؤكد ان هناك دافع يحرك الفرد دائما فى اتجاه تحقيق الذات (٢٠ : ٢٨) ٠ وتحقيق الذات بمثابة ميل طبيعى عند الكائن يســـاعده على ان ينمى امكاناته ، ويشكل هذا الميل دافعا تشتق منه الدوافع الأخرى مثل دوافع الحفاظ على التراث ، والميل الى تحقيق الذات يذهب أبعد من ذلك حيث يتركز على انماء الذات من خلال توجيهها الى الأنشطة المتصلة بالنمـو والارتقاء ومن ثم يرى روجرز ان دافع تحقيق الذات له وظيفة حماية للفرد. ووظيفة محققة لامكاناته ٠

جدول رقم (٤) : يوضح تشبعات العامل الثالث ، عامل الاصرار على تحقيق الأهداف وانكار الذات على عينة من الطلاب المعلمين العمانيين.

ن = ١١٥ حسب التشبع عند ٣ر٠

مسلسل	البند	التشبع	نص البند أو المتغير
١	١٥	ــ٧٦٠ر	لست طموحا
٢	٥	٥٩٩ر	اذا نجحت فى أداء عمل ما اتطلع الى عمل اخر أصعب
٣	١٨	ــ٤٢٧ر	ابذل قصار جهدى فى سبيل ما اريده
٤	٢٠	ــ٣٥٩ر	مجموع درجات الطلاب على مقياس الدافعية العامة

العامل الرابع :

ويمكن ان نطلق عليـــه عامل المثابرة ، وعدم الاستسلام للصعاب ويعتبر بعدا أساسيا من أبعـــاد الدافعيـــة العـــامة ، وقد كان جـــذره الكامن = ١ر٤٩٠ . وقد تتشبع عليه ثلاثة بنود من بنود الدافعية ، بالاضافة الى درجة الطلاب على مقياس الدافعية العامة ككل ، وقد تميزت التشبعات بالاشارة السالبة ، وهذا قد يرجع للمعالجة الاحصائية أو طريقة تصحيح العبارات . سلبا أو ايجابا ، أو وجود متغير التوتر النفسى والذى قد تشبع تشبعا سالبا مع بعض بنود الدافعية العامة ، وذلك فى العامل رقم (٢) والعامل رقم (٥) والذى سوف يذكر فيما بعد . ضمن مصفوفة التحليل العاملى ، والذى سوف يثبت فى فرض آخر ارتباطه ارتباطا سالبا مع الدافعية العامة . وقد كانت تشبعات عامل المثابرة حسب قيمتها كالتالى . فقد تشبع البند رقـــم (٤) « من الصعب ان أصبر عن آمال رســـمتها بنفسى » عند ـ ٨٥٣ر ، وتشبع البند (١٧) « لا استسلم للصـــعاب عند ـ ٥٠٨ر. وتشبع البند (١٨) من بنود الدافعية العامة « ابذل قصار جهدى فى سبيل ما أريده » عند ـ ٣٩٠ر. ، هذا بالاضافة الى تشبع متغير مجموع درجات الطلاب فى الدافعيـــة العامة ككل قدرة ـ ٣٣١ر ، وتتفق هذه النتيجة مع بحث كل من كوهين ١٩٦٩ ، فقد أوضح وجود بعد المثابره كبعد من أبعاد الدافعية العامة ، وان المثابرة هى قوام الدافعية ، وان مظاهر هذه المثابرة تتمثل فى الاصرار على انجاز المهام التى تتسم بالصعوبة ، والدأب فى معالجة الجوانب المادية ، والفكرية ، ومحـــاولة التغلب على الصعاب بأعلى مستوى من التفوق والتنافس والاصرار والحماس ، وهى بمثابة عناصر المناخ النفسى الذى يكون هذا الدافع ، وتتفق النتيجة مع دراسة اركبس وجارسك ١٩٧٧ (Arkes & Garske) حيث أوضح ان الأفراد الذين يتسمون بالمثابرة يدركون ان هناك أهداف يتطلعون اليها وان من شأن هذه الأهداف ان تضع الفـــرد فى ضروب من الأداء الصعب والتى تؤدى فى النهاية الى التقارب بين ما يرغب الأفراد تحقيقه ، وما يمكن ان يصل اليه ، أى بين الأهداف المرجوه للفرد ، وما يمكنه التوصل اليه ، ويوضح ذلك الجدول رقم (٥) تشبعات عامل المثابرة .

جدول رقم (٥) : يوضح تشبعات عامل المثابرة حسب التشبع عند ٠٣ر
ن = ١١٥

مسلسل	البند	التشبع	نص البند او المتغير
١	٤	ـ٨٥٣ر	من الصعب أن أصبر عن أمال رسمتها لنفسى
٢	١٧	ـ٥٠٨ر	لا أستسلم للصعاب
٣	١٨	ـ٣٩٠ر	ابذل قصارى جهدى فى سبيل ما اريده
٤	٢٠	ـ٣٣١ر	مجموع درجات الطلاب على مقياس الدافعية ككل

ويتفق هذا العامل ، مع دراسة محي الدين حسين سنة ١٩٨٨ على عينة سعودية وقد نتج فيها باستخدام التحليل العاملى ٦ عوامل أساسية منها عامل المثابرة ، ويرى بول براندوين ١٩٦٩ Brand Wein ضرورة استيعاب بعد المثابرة كبعد من أبعاد الدافعية العامة ، وتنطوى المثابرة فى رأيه على ثلاثة جوانب رئيسية هى :

١ ـ الرغبة الواضحة فى قضاء وقت طويل فى المهام محل الاهتمام ٠

٢ ـ تحمل المشقة التى تعنى فى معظم الأحوال التضحية بكثير من الاهتمامات الحياتية المختلفة مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترفيهية ٠

٣ ـ الاستعداد لمواجهة بعض الفشل بصبر الى أن يكتمل العمل الذى يؤديه (٤٦ : ١١٣) ٠

وقد مبز هوينجا (Hayenga) ١٩٨٤ بين أصحاب الدافعية العالية زما لديهم من قدر كبير من المثابرة وما لدى أصحاب الدافعية المنخفضة من قدر ضئيل من المثابرة ويتفق هذا مع ما يراه كوهين ١٩٦٩ (Cohen) من وجود عامل الاصرار على تحقيق الأهداف المرجوه والذى يطلق عليه عامل المثابرة (٢٠ : ١٩) ٠

Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

العامل السادس :

ويمكن ان نطلق عليه عامل الحماس وجذره الكامن ٣٩ر١ وهو عامل نابع من داخـــل الفرد ، عامل اعتماد الفرد على مركز تحكمـــه الداخلى Internal Locus of control فهـــو يشـــعر بمـــدى قدرته على التحكم فى الأحداث ، حتى ولو كان هو السبب فى حدوث الفشل أو سببا فى تواجد نقاط ضعف ، وتكون قرارات الفرد معبرة عن قدراته وامكاناته، تدفعه الى ان يمسك بزمام أموره ، دون ان يكون مضطرا للاعتماد على عوامل خارجيـــة للتحـــكم فى القرارات (External Locus of control) (١٥ : ١٢١).

وقد شبع فيه ثلاثة بنود تشبعا ايجابيا ، وتشبع بند آخر تشبعا سلبيا ، ويرجع ذلك لاختلاف العبارات من حيث السلبية والايجابيـــة ، فاختلفت معه طريقة التصحيح للعبـــارات فقد تشبع البند رقـــم (٤) « لا اتفانى فى ما يوكل الى من أعمال » وذلك بدرجة ـ ٧٧٦ر ، وهى أعلى تشبعات هذا العامل ، وقد تشبع معه البند رقم (٦) « أنجز أعمالى أولا بأول » وذلك بدرجة ٤٧٢ر ، والبند رقم (١١) « كثيرا ما أبدأ عملا دون أن أنهيه وذلك بدرجة تشبع ٤٣٧ر٠ ، والبند رقم (١٩) « أبدو كما اننى أحيا من أجل تحقيق أهداف كبيرة » وذلك بدرجة تشبع = ٣٥٧ر٠ ولذلك أمكن ان نطلق عليه عامل الحماس فى ضوء التحكم الداخلى كبعد من أبعاد الدافعية ويوضح ذلك الجدول رقم (٦) .

جدول رقم (٦) : يوضح تشبعات عامل الحماس واعتماد الفرد على مركز التحكم الداخلى ، والتشبع عند ٣٠ر

مسلسل	البند	التشبع	البنـد
١	١٤ـ	ـ٧٧٦ر	لا اتفانى فى ما يوكل الى من اعمال
٢	٦ـ	٤٧٢ر	انجز اعمالى اولا باول
٣	١٩ـ	٣٥٧ر	ابدو كما اننى أحلم من أجل تحقيق أهداف كبيرة
٤	١١ـ	٤٣٧ر	كثيرا ما ابدا عملا دون ان انهيه

ويتفق هذا العامل مع عامل التفانى فى الأعمال المختلفة فى دراسة محيى الدين حسين سنة ١٩٨٨ ، (٢٠ : ٧١) ، وحيث قد تبلور فى النصف الأخير من هذا القرن عند بعض منظرى الدافعية انه مع ارتقـــاء

الأفراد وتحركهم فى مسار النضج الاجتماعى ، يتغير نمط دوافعهم من الدفع الى الجذب ، وبحيث يتحدد سلوكهم من منظور البواعث الخارجية ، وليس من مجرد الاحساس بضغط حاجات داخليــة ، والفرق بين هؤلاء المنظرين وغيرهم ان المنظرين المعبرين عن الاتجاه الحالى يرون خطا محددا من سلوك الأفراد بعيد عن مسار ارتقائهم ويأخذ هذا الخط صورة التحول من السلوك المحدد بآليــات الدفع الى السلوك المحدد بآليــات الجذب (٢٠ : ٢٥) ٠

العــامل الســابع :

ويمكن ان نطلق عليه عامل مستوى الطمــوح ، وقد كان جذره الكامن = ٠٩ر١ ، وقد تشبع عليه ثلاثة بنود هامة من بنــود الدافعية العامة بندين منهم تشبعت تشبعا سالبــا ، وكان أعلى التشبعات البند رقم (٧) « كل جهد أبذله أسعد به » حيث تشبع بدرجة ـ ٨٤٧ر٠ ، يليه البند رقم (٢) « أشعر بالضيق الشديد عندما يمر الوقت دون تحقيق شيء » وكان تشبعه ـ ٦١٧ر٠ والبند الثالث الذى تشــبع هو البنــد رقم (١٠) « اكره الأعمال الروتينية بدرجة تشبع ٣٢٦ر٠ ، وشعور الفرد بأن لديه امكانيات لبذل جهود مختلفة لتحقيق الأهداف ، وشعوره بالضيق اذا لم يستغل الوقت لتنفيــذ مهام مختلفة ، والذى يمكن أن تطلق عليه عامل الشعور بامكانية بذل جهود أكبر لتحقيق الأهداف ، ويتميز الأفراد الطموحين بكرههم للأعمال الروتينية ، حيث يتسبح هذا الطموح ويتميز أصحاب الدافعية العالية بمستوى عالى من الطموح ٠

ويبدو ان مستوى الفرد ذى الدافعية العالية يكون توفيقيا بين الرغبة فى النجاح التى قد تدفعه الى عدم الاقدام على المخاطرة ، وبين الحقيقة التى تقرر ان النجاح بدون مخاطرة لا يبعث على الرضا (١٠ : ١٢٩) ٠ ويوضح الجــدول رقــم ٧ تشبعات العامل الســـابع ٠ وبذلك يكون قد تحقق الغرض الأول ، وهو ان الدافعية العامة تحتوى على عدة أبعاد أساسية وقد تضمنت الدافع للانجاز ، والاصرار على تحقيق الذات وانكار الذات والمثابرة وعامل الحماس ، والتحكم الداخلى ، عامل مستوى الطموح ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جوزيف كوهين ١٩٦٩ ، (Cohen) ، ولن ١٩٦٩ (Lynn) ، ودراســة محيى الدين حســين ١٩٨٨ ، وان هناك تقاربا فى نتائج الدراسة بين العينات الثلاثة المصرية ـ السعودية ـ العمانيــة ، ترجع الى الدين واللغة العربية والعادات والتقاليد والأعراف بالاضافة الى التقارب الثقافى والفكرى ٠ والتشـــابه فى أيديولوجيـــات المجتمعات العربية ٠

جدول رقم (٧) : يوضح تشبعات عامل مستوى الطموح ن = ١١٥ حسب التشبع عند ٣ر

مسلسل	رقم البند	التشبع	البند
١ ـ	٧ ـ	ـ٧٤٧ر	كل جهد ابذله أسعد به
٢ ـ	٢ ـ	٦١٧ر	أشعر بالضيق الشديد عندما يمر الوقت دو تحقيق شيء ٠
٣ ـ	١٠ـ	٣٢٦ر	اكره الاعمال الروتينية ٠

الفرض الثانى :

توجد علاقة دالة سالبة بين الدافعية العامة والتوتر النفسى ٠

وللتحقق من صحة هذا الغرض استخدم معامل ارتباط بيرسون ، بالاضافة الى استخدام التحليل العاملى ، على عينة من الطلبة المعلمين بالمستوى الرابع عددها ١١٥ طالبا معلما من شعب اللغة العربية ـ التربية الاسلامية ـ الاجتماعيات ـ والعلوم والرياضيات ٠ وتبين من جدول معاملات الارتباط رقم (٧) ، والذى يتضمن معاملات الارتباط الدالة بين درجات الطلاب على بنود الدافعية العامة التسعة عشر ، والدرجة الكلية للطالب فى الدافعية العامة ، ودرجات الطلاب على مقياس التوتر النفسى ، وقد تبين وجود ارتباط سالب دالة احصائيا بين بعض بنود مقياس الدافعية العامة التسعة عشر ومقياس التوتر النفسى ، حيث تبين وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين البند رقم (٣) « كثيرا ما اتحمس لعمل أشياء ثم أفقد حماسى لها بعد ذلك » وبين متغير التوتر النفسى ر = ـ ٢٤٣ر ، وهى دالة عند ٠١ر ، وان هناك علاقة دالة سالبة بين البند (١٢) « كثيرا ما اتهاون فى أمور من الواجب أن آخذها بجدية » ، وبين متغير التوتر النفسى حيث ر = ـ ٣٦٩ر٠، وهى دالة عند ٠١ر ، وانه يوجد علاقة دالة سالبة بين البند (١٣) من بنود الدافعية « أنا نشيط » ، وبين متغير التوتر النفسى حيث ر = ـ ٢٤٣ر٠ ، وهى علاقة سالبة دالة احصائيا عند ٠١ر ، وهدا يدل على وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين التوتر النفسى والدافعية العامة ، أى انه كلما زادت الدافعية العامة قل التوتر النفسى ويوضح ذلك الجدول رقم (٧) ٠

جدول رقم (٧) : يوضح معاملات الارتباط بين مقياس التوتر النفسى وبعض بنود مقياس الدافعية العامة ن = ١١٥

مسلسل	البند	العبـــارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٣ ـ	كثيرا ما اتحمس لعمل اشـياء ثم افقد حماسى لها بعد ذلك ٠	ـ٢٤٣ر	٠١ر
٢	١٢ـ	كثيرا ما أتهاون فى أمور من الواجب أن أخذها بجدية	ـ٣٦٩ر	٠١ر
٣	١٣ـ	أنا نشيط	ـ٢٤٣ر	٠١ر

ثانيا : على مستوى التحليل العاملى :

فقد تشـــبع عاملان هما العـــامل الثـــانى والعـــامل الخامس ، بمتغير التوتر النفسى ، وبعض بنود الدافعية العامة ، والدرجة الكلية للطلاب على مقياس الدافعية العامل ككل ٠ أما العوامل الخمسة الأخرى فقد تشبع عليها عديد من بنود الدافعية العامة بالاضافة الى المجموع الكلى لدرجات الطلاب على مقياس الدافعية العامة ٠ والتى سبق ذكرها فى الغرض الأول ٠ وسوف تذكر العامل الثانى ، يليه العامل الخامس ، حيث يوضـــح ذلك فكرة اظهار التشبعات بين بنود الدافعية ، والمتغير رقم (٢٠) وهو الدرجة الكلية على مقياس الدافعية ، والمتغير رقم (٢١) وهو متغير التوتر النفسى ٠

١ ـ العامل الثانى :

ويمكن ان تطلق عيله العامل العام وتتضمن تشبعاته الدافعيـــة العامة ، والتوتر النفسى ، وجذره الكامن ١٫٩٣ ، وقد تشبعت عليه بعض بنود الدافعية العامة تشبعا سلبيا دالا احصائيا مع مقياس التوتر النفسى عدا البند (١٩) والذى تشبع تشبعا ايجابيا مع التوتر النفسى ويتضمن الجدول رقم (٨) تشبعات هذا العامل ٠

جـــدول رقم (٨) : يوضـــح تشبعات العـــامل الثـــانى ويمكن تسميته بالعامل العام ، وهو عامل الدافعية العامة والتوتر النفسى حيث تشبع به بعض بنود الدافعيــة العــامة والتوتر النفسى ٠

مسلسل	البند	التشبع	نص البند أو المتغير
١	١٢	ـ٧٤٥ر	كـثيرا ما اتهـاون فى أمـور من الواجب أن آخذها مأخذ الجد ٠
٢	٣	ـ٧٢٩ر	كثيرا ما أتحمس لعمل أشياء ثم أفقد حماسى
٣	١١	ـ٦٠٠ر	كثيرا ما أبدأ عملا دون أن انهيه ٠
٤	٢١	٥١٤	التوتر النفسى
٥	١٩	٣٦٨ر	أبدو كما اننى أحلم من اجل تحقيق أهداف كبرى
٦	١٣	ـ٣٥٣ر	أنا نشيط ٠

يتضح من الجدول رقم (٨) تشبع البند (١٢) من بنود الدافعية العامة وهو كثيرا ما اتهاون فى أمـــور من الواجب ان آخذها مأخذ الجد « وكان أكبر البنود تشبعا بهذا العامل اذ تشبع بدرجة ــ ٧٤٥ر ، يليه البند (٣) « كثيرا ما اتحمس لعمل أشياء ثم أفقد حماسى » فقد حظى بتشبع قدره ــ ٧٢٩ر٠ ويليه البند (١١) « كثيرا ما ابدأ عملا دون ان انهيه » فقد حظى بتشبع قدره ــ ٦٠٠ر يليه تشبع درجات الطلاب فى متغير التوتر النفسى تشبعا ايجابيا ، وهو المتغير رقـــم (٢١) فقد حظى بتشبع قدره ٥١٤ر ، يليه البنــد رقم (١٣) « أنــا نشيط » حيث تشبع تشبعا سالبا بدرجة ــ ٣٥٣ر ، وهذا يدل على وجود علاقة سالبـــة بين الدافعية العامة والتوتر النفسى ، فكلما زادت الدافعية قل التوتر النفسى وتلاحظ ان التوتر النفسى قد حظى بتشبع موجب على هذا العامل ، الأمر الذى يوضح ارتباط الدافعية العامة ارتباطا سالبا بالتوتر النفسى ، على اننا لم نستطيع تفسير التشبع الايجابى للبند رقم (١٩) ، « أبدو كما اننى أحلم من أجل تحقيق أهداف كبرى » حيث تشبع ايجابيـــا مع التـــوتر النفسى ، وقد يبدو ذلك نتيجة المعالجة الاحصائيــة أو اختـــلاف طريقــة تصميمه حيث ان عبارته ايجابية وتختلف فى تصميمها عن عبارات البنود المتشبعة على هذا العامل ٠

العامل الخامس :

ويمكن ان نطلق عليه عامل القـدرة على الانجـاز فى ظل انخفاض التوتر النفسى وقد تشبع عليه التوتر النفسى تشبعا ايجابيا ، بالاضافة الى أربعة بنود للدافعية ، ومتغير درجات الطلاب على مقياس الدافعية ككل وكان جذره الكامن = ١٫٤٨ ، وقد حظى البند رقم (١) « لدى اهتمامات كثيرة متنوعة بأعلى التشبعات = ـ ٦٩٠ر٠ يليه البند رقم (٦) « انجز أعمـــال أولا بأول « بتشبع قدره ـ ٥١٨ر٠ ، ثم البند رقـــم (١٣) « « أنا نشيط » فقد حظى بتشبع قدره ـ ٤٦٦ر٠ ، يليها تشبع درجـــة الطلاب على مقياس التوتر النفسى بتشبع موجب فدره = ٣٨٦ر٠ ، وأخيرا درجة الطلاب على مقياس الدافعية العامة ككل بتشبع سالب فدره ـ ٣١٨ر٠ ويوضح الجدول رقم (٩) تشبعات هذا العامل ، وقد ذكرنا هذا العـــامل « العامل الخامس » مع العامل الثانى لأنهما يوضحان العلاقة السالبة بين التوتر النفسى والدافعية العامة • ويجيب على صـحة الفرض • ان هناك علاقة سالبة بين التوتر النفسى والدافعية العامة ، أى كلما زادت الدافعية العامة قل التوتر وبالعكس • يوضح الجدول رقم (٩) « هذه التشبعات على عامل القدرة على الانجاز المستمر فى ظل توتر نفسى منخفض يتناسب مع الهدف المرجو تحقيقه •

جدول رقم (٩) : يوضح تشبعات العامل الخامس ويمـــكن ان تطلق عليه عامل القدرة على الانجاز فى ظـــل توتر نفسى منخفض يتفق مع حجـــم الهـــدف ن = ١١٥ حيث التشبعات عند ٣ر٠

مسلسل	رقم البند	التشبع	نص البند او المتغير
١	١	ـ٦٩٠ر	لدى اهتمامات كثيرة متنوعة
٢	٦	ـ٥١٨ر	انجز أعمالى اولا بأول
٣	١٣	ـ٤٦٦ر	أنا نشيط
٤	٢١	٣٨٦ر	متغير التوتر النفسى
٥	٢	ـ٣٢٦ر	الشعر بالضيق الشـديد عندما يمر الوقت دون تحقيق شىء •
٦	٢٠	ـ٣١٨ر	مجموع درجات الطلاب على مقياس الدافعية العامة

فقد أوضح هويجا ، وهوينجا ١٩٨٤ Hoyeng a. k.p.
Hoyeng e.k.t. على دراسة أجراها انكنسون ولينون مايكل
ما للدافعية العامة والتوتر النفسى من تأثير على مثابرة وأداء طلاب الجامعة
بعد تقسيمهم الى مجموعات بناء على درجاتهم فى الدافعية والتوتر النفسى ،
فتبين اتسام أكثر المجموعات مثابرة بدرجة عالية من الدافعية ، ودرجة
منخفضة من التوتر النفسى ، واتسام أقل المجموعات متابرة بالانخفاض فى
كلا المتغيرين (الدافعية العامة ، والتوتر النفسى) ، كما أحرزت أكثر
المجموعات مثابرة على أعلى درجات فى الاختبارات التحصيلية الجامعية ،
وأحرزت المجموعات المنخفضة فى الدافعية ، والمرتفعة فى التوتر النفسى
على أقل الدرجات فى الاختبارات التحصيلية الجامعية ويتفق مع دراسة
سلوى الملا سنة ١٩٨٢ على عينة كويتية واتضح أهمية التوتر على أداء
العمل وحفزه ويتفق هذا مع نتائج دراسة محيى الدين حسين سنة ١٩٨٨
على عينة مصرية حيث أظهرت ان أعلى مستوى من الدافعية عند الذكور
يكون فى ظل درجة منخفضة من التوتر النفسى (محيى الدين سنة ١٩٨٨ ،
ص ١١٨) • ويرى محيى الدين حسين ان أكثر مجموعات الذكر ارتفاعا
فى الدافعية هم أقلهم توترا نفسيا (محيى الدين ص ١٢٢) حيث لديهم
قدرة أكبر على التحكم فى محيطهم الاجتماعى ويجدون تدعيما قويا من المجال
الحيوى ، هذا مما يجعلنا نحلل العلاقة بين الدافعية العالية والتوتر
النفسى المنخفض ، ان هناك درجة من التوتر النفسى يمكن ان نقول عليها ،
انها درجة التوتر الايجابى ، الذى يساعد على تحقيق الأهداف ، أما اذا
ارتفعت هذه الدرجة من التوتر ، يصبح هذا التوتر سلبى ، أى أنه لا يساعد
على تحقيق الأهداف بل يعرقل من تحقيقها ، وأن هناك عقبة فارقة من
التوتر النفسى قبلها يكون هذا التوتر ايجابيا يؤدى الى تحقيق الأهداف ،
وبعدها يكون هذا التوتر سلبيا ، ولا يؤدى الى تحقيق الأهداف ، وأيضا
هذه الدرجة من التوتر تختلف من هدف الى آخر ، حسب كبر حجم هذا
الهدف أو صغره ، فاذا كان الهدف صغيرا ـ فهو فى حاجة الى درجة قليلة
من التوتر واذا كان هذا الهدف كبيرا فسوف يحتاج الى درجة أكبر من
التوتر النفسى الايجابى يساعد على شحذ الهمم وتعبئة الجهود لتحقيق
هذا الهدف •

هذا ما يراه الباحث الحالى من تأكيد ثبات نتائج العلاقة السالبة
بين الدافعية العامة والتوتر النفسى ، وقد اتضح ذلك فى كل من البيئة
الأمريكية والبيئة السعودية والبيئة المصرية ، وأخيرا البيئة العمانية مع
وجود نقاط تباين ونقاط تشابه فى ايديولوجيات هذه المجتمعات ، من حيث
المحيط الاجتماعى ، والثقافة والحضارة ومجالات العمل ، واستخدام

وسائل الانتاج ، واستخدام أحدث الآلات ، وأيضا مع مراعاة التقارب بين البيئات الغربية فى اللغة والدين والتوحد ، والهدف ، والانتشار الثقافى العربى بين المجتمعات العربية ، والاختلاف الحضارى بين البيئات العربية والبيئة الأوربية ، فقد أعطت نفس النتيجة وهى العلاقة السالبـــة الدالة بين الدافعية العامة والتوتر النفسى ٠

الفرض الثالث :

توجد فروق دالة احصائيـــة بين مجموعة التوتـــر النفسى المرتفع ، ومجموعة التوتر النفسى المنخفض ، وذلك فى متغير الدافعية العامة لصالح المجموعة المنخفضة فى التوتر النفسى ٠

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، طبق الباحث مقياس الدافعية العامة ومقياس التوتر النفسى لهيئة من الباحثين تحت اشراف محيى الدين حسين سنة ١٩٨٨ ، ن = ١١٥ على الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع ، ثم أخذ استجابات ٢٧٪ الذين حصلوا على أعلى الدرجات فى التوتر النفسى وأخذت استجابات ٢٧٪ الحاصلين على أدنى الدرجات فى التوتر النفسى وذلك فى متغير الدافعية العامة ، ويتضـــح ذلك فى الجدول (١٠) وباســـتخراج قيمة (ت) بين المجموعة الأعلى فى التوتر النفسى ، ومجموعة الأدنى فى التوتر النفسى وذلك فى الدافعية العامة ن١ = ٣١ ، ن٢ = ٣١ ٠

جدول (١٠) : يوضح مستوى الدلالة ، والفروق بين مجموعة الحاصلين على أعلى الدرجات فى التوتر النفسى ٢٧٪ من العينـــة ، ومجموعة الحاصلين على أدنى الدرجات ٢٧٪ ن١ = ٣١ ، ن٢ = ٣١ فى الدافعية العامة ٠

البعد	مجموعة الـ ٢٧٪ الحاصلين على اعلى درجات التوتر			مجموعة الـ ٢٧٪ الحاصلين على ادنى درجات التوتو			قيمة ت	مستوى الدلالة
	ن١	م١	ح١	ن٢	م٢	ح٢		
الدافعية العامة	٣١	٥٧٫٥٤	٦٫٠٤	٣١	٦٠٫٨٧	٨٫٥٤	٢٫٥٧-	٠٥ر

تبين ان قيمة (ت) = ـ ٥٧ر٢ ، وهى دالة عند مستوى ٠٥ر أى انه يوجد فروق دالة احصائية بين متوسط مجموع درجات الطلاب الأعلى فى التوتر النفسى ، ومتوسط مجموع درجات الطلاب الأدنى فى التوتر النفسى (٢٧٪ الأعلى والأدنى من أفراد العينة) وذلك فى متغير الدافعية العامة ، لصالح المجموعة الأقل توترا ، معنى هذا ان التوتر العالى يخفض الدافعيه العامة ويعطلها ، وان الأفراد ذوى التوتر الأدنى أعلى فى الدافعية العامة أى ان الغرض قد تحقق ، وان التوتر العالى يخفض القدرة على الانجاز ، ومستوى الطموح والمثابرة والحماس ، والاصرار على تحقيق الذات ، وفى دراسة مصطفى سويفى ١٩٦٨ بعنوان وجهات الاستجابة كمقياس للنفور من الغموض قد أرجع ارتفاع التوتر النفسى الى انخفاض درجة الطمأنينة أو الشعور بالهامشية أو انخفاض المستوى الاقتصادى والمستوى الاجتماعى ، وان الانتماء الى الجماعات الاجتماعية المتفاوتة فى معناها الهامشية الاجتماعية، وينعكس انعكاسا قويا فى مدى توتر شخصيات المنتمين الى هذه الجماعات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة (٢١ : ٤٤) ، وأكدت ذلك أيضا دراسة سلوى الملا سنة ١٩٧٦ عن اختلاف درجـات التوتر باختـلاف المستوى الاقتصادى الاجتماعى ، ويتفق مع دراسـة سـلوى الملا ١٩٨٢ على عينة كويتية والتى توضح أهمية التوتر النفسى على أداء العمل ، وعلى حفزه للوصول به الى نهاية مرضية ، وقد أكد لال بهادر ١٩٧٨ م Lal Bahadur ان التوتر المرتفع يؤدى الى سوء التكيف ، وذكر حنفى محمود امام سنة ١٩٨٦ انه اذا كان الفرد متصلبا لدرجة عالية سيكون أيضا متوترا لدرجة عالية (٤ : ٣٤٣) ولقد أثبت كل من شـيرل وسالزبرى (Sherrill & Sellsbury) ان التوتر النفسى المرتفع أساس للسلوك الاندفاعى .

الفرض الرابع :

لا يوجد فروق دالة بين متوسـط مجموع درجات الطلاب المعلمين بالأقسام العلمية (رياضيات ـ علوم) وبين متوسط مجموع درجات الطلاب بالأقسام الأدبية شعب (تربية اسلامية ـ لغة عربية ـ اجتماعيات) وذلك فى الدافعية العامة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبق الباحث مقياس الدافعية العامة على عينة من الطلاب المعلمين بالشعب العلمية (رياضيات ـ علوم) ن = ٤١، وعلى عينة من الطلاب المعلمين بالشعب الأدبية (تربية اسلامية ـ لغة عربية ومواد اجتماعية) ن = ٧٤ ثم استخرج المتوسط الحسابى ، والانحراف

المعيارى وقيمة (ت) والجدول (١١) يوضح مستويات دلالة الفروق بين المجموعتين ·

جدول (١١) : يوضح دلالة الفروق بين مجموعة الشعب العلمية ن = ٤١ ومتوسط مجموع درجات الطلاب فى الشعب الأدبية فى متغير الدافعية العامة ن = ٧٤

البعد	درجات طلاب الشعب العلمية			درجات طلاب الشعب الأدبية			قيمة ت	مستوى الدلالة
	ن١	م١	ح١	ن٢	ح٢	م٢		
الدافعية العامة	٤١	٦٠ر٦٠	٧ر٦٣	٧٤	٥٧ر٢٧	٥ر٧٢	٣ر٤٣	٠١ر

يتضح من الجدول (١١) انه يوجد فروق احصائية دالة عند ٠١ر بين مجموعة الطلاب المعلمين بالشعب العلمية وبين مجمـوعة الطلاب المعلمين بالشعب الأدبيـــة ، وان الفرض لم يتحقق وهو انه لا يوجد فروق دالة بين متوسط مجموع درجات الطلاب المعلمين بالشعب العلمية وبين متوسط مجموع درجات الطلاب بالشعب الأدبية ، وذلك فى متغير الدافعية العامة واتضح من الجدول ان طلبة الشعب العلمية أكثر دافعية من طلبة الشعب الأدبية . وعلى حد علم الباحث انه لا توجد دراسة تؤيد أو تنفى وجود فروق دالة احصائيا بين الطلبة المعلمين بالشعب العلميــة ، والطلبــة المعلمين بالشعب الأدبيــة ·· مركز معلومات الأكاديمية الطبيــة بالقاهرة سبتمبر سنة ١٩٩١ » ، وقد أوضح جانج ١٩٧٨ Jung ان الدافعية العامة بمثابة وعاء الطاقة عند الفرد ، ومن ثم يحدد هذا الوعاء طبيعة السلوك الذى يصدره الفرد ، وشدته واستمراره ومدى انتشـــاره ، وقد أوضح برودى سنة ١٩٨٣ Prody أن هنـــاك فروقا فردية من الدافعية العـــامة ، بمعنى ان هنـــاك مســتويات متباينة من الدافعية يستجيب بهـا الأفراد المختلفون فى المواقف التى يمرون بها ، وهذا يعنى ان المرتفعين فى الدافعية العامة على سبيل المثال يكشفون فى المواقف المختلفة عن درجة محددة من الاستثارة العامة (تدور حول متوسط معين) ، أكبر من تلك التى يكشف عنها الأفراد المنخفضون فى الدافعية العامة (٢٩ : ١٦) ·

وقد رجع الباحث الى عدد كبير من أفراد العينة ليتعرف على آرائهم فى ارتفاع الدافعية لدى طلبة الشعب العلمية عن أقرانهم طلاب الشعب الأدبية ، وكانت ملاحظاتهم كالتالى ان الأهداف المطلوبة من الطلبة المعلمين

بالشعب العلمية وهى النجاح والتفوق قد يكون أصعب فى تحقيقه لصعوبة المواد العلميـــة كمــا يرى الطلاب المعلمون فى الشعب الأدبية والعلميــة ، مما يحتاج الى فرد آكثر تحملا للصعوبات ، والمثابرة ، والاصرار على بذل الجهد ، أى لديه قدر أكبـر من الدافعيـــة لتحقيق الأهداف الصعبـــة ، فالتخصص فى المواد العلمية يحتاج الى جهد أكبر من تخصص المواد الأدبية. ومعظم الطلاب الملحقين بالشعب الأدبية ، حين خيروا فى التخصص التحقوا بالشعب الأدبية خشية مقابلة صعوبات كثيرة فى الشعب العلمية • كمواد الرياضيات ومجموعة العلوم الكيمياء والطبيعة •

الفرض الخامس :

لا يوجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مجموع درجات الطلاب المعلمين بالأقسام العلمية (شعبة العلوم ــ الرياضيات) وبين متوســـط مجموع درجات الطلاب المعلمين بالأقسام الأدبية شعبة (التربية الاسلامية ــ اللغة العربية ــ المواد الاجتماعية) وذلك فى متغير التوتر النفسى •

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبق الباحث مقياس التوتر النفسى على عينة من الطلاب المعلمين بالشعب العلمية شعبة (العلوم ــ والرياضيات) ن = ٤١ ، وعلى عينة من الطلاب المعلمين بالشعب الأدبية (تربية اسلامية ــ اللغة العربية ــ مواد اجتماعية) ن = ٧٤ ، ثم اســـتخراج المتوســـط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) والجدول (١٢) يوضح مستوى دلالة الفروق بين المجموعتين فى التوتر النفسى •

جدول (١٢) : يوضح مستوى الدلالة الفروق بين مجموعة من طلاب الشعب العلمية ن = ٤١ ، ومجموعة من الطلاب المعلمين بالشعب الأدبيـــة ن = ٧٤ •

البعد	درجات طلاب الشعب العلمية فى التوتر النفسى			درجات طلاب الشعب الأدبية فى التوتر النفسى			قيمة ت	مستوى الدلالة
	ن١	م١	ع١	ن٢	م٢	ع٢		
التوتر النفسى	٤١	٧٣٫٧٨	١٢٫٢٤	٧٤	٧١٫٧٢	١٢٫٧١	ــ١٫٢٤	غير دالة

يتضح من الجــدول (١٢) عــدم وجــود فروق احصائية دالة بين مجموعتى طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية ، وذلك فى متغير التوتر النفسى ، وعلى حد علم الباحث • لا توجــد دراســة تؤيد أو تنفى

نتائج هذا الفرض ، وقد لاحظ الباحث ارتفاع متوسط درجات التوتر النفسى عند طلبة الشعب العلمية عن طلبة الشعب الأدبية ، وقد أراد أن يتعرف عن السبب فى ذلك من أفراد العينة طلاب الشعب الادبية والعلمية ، فارجعه عديد من أفراد العينة الى ان السبب فى ذلك قد يرجع الى ان المواد الدراسية فى الشعب العلمية تحتاج الى درجة عالية من الفهم والابتكار • والتطبيق والتحليل والتقويم ، وربط العلاقة بين عناصر المادة العلمية ، وهذا يجعل تحقيق النجاح يحتاج جهدا أكبر ومثابرة أكثر ، وحيث ان الهدف أصعب فى الشعب العلمية مما يجعله يحتاج الى درجة توتر نفسى تتناسب مع حجم الهدف • الذى يحتاج الى درجة أعلى من التوتر النفسى أكثر من حاجة المواد الأدبية التى تعتمد معظمها على التذكر وهى العملية الأولى فى المجال المعرفى • واستطراد الأحداث • وان معظم المواد الدراسية بالشعب العلمية تعتبر أهدافا نفسحركية على مستوى دقيق ، من اجراء التجارب ، وتشريح أجزاء للنبات والحيوانات ودقة فى التعامل مع الأجهزة العلمية المختلفة ، أما المواد الدراسية بالشعب الأدبية كما يراها أفراد العينة تعتمد على التعلم الاستقبالى يليه عملية الحفظ للمواد المختلفة وان الكتب فى مواد الشعب الأدبية تحتوى على جميع جوانب الآراء والوجهات الأدبية المطلوبة ، وهى حقائق موجودة ، أما محتوى الكتاب فى الشعب العلمية فيعطى نظريات ومبادىء عامة ، ويترك للأفراد فرصة القياس . والتجريب ، ونقل أثر التعلم بطريقة أكبر ، وقد يرجع الباحث ارتفاع متوسط التوتر النفسى مع انه غير دالة لدى طلاب الأقسام العلمية ، ان هناك جوانب أخرى غير التوتر الدراسى ، حيث ان مقياس التوتر النفسى المستخدم لا يخص التوتر الدراسى فقط ، بل يخص التوتر النفسى فى جوانب متعددة فى حياة الانسان •

توصيات تربوية :

تلعب الدافعية العامة دورا هاما فى تأدية الفرد لضروب سلوكه المختلفة ، وهى لهذا تمثل أهمية كبرى سواء بالنسبة للفرد ، أو بالنسبة للمجتمع على حد سواء ، ونظرا لهذه الأهمية حاول بعض الباحثين دراسة المتغيرات المرتبطة بالدافعية العالية ، وتلك المرتبطة بالدافعية المنخفضة ، يجب ان يتبعها برامج لزيادة الدافعية العامة لدى الأفراد بحيث تتضاءل الفروق بين ما هو ممكن ، وما هو محقق بالفعل ، وتوزيع البرامج التى تعرض على الأفراد • على جميع أبعاد الدافعية للانجاز — رفع مستوى الطموح ، تحمل المثابرة ، الاصرار وتحقيق الذات وذلك فى خدمة أهداف المجتمع التى يطلب تحقيقها فزيادة الدافعية تحقق أهدافا للفرد وأهدافا للمجتمع •

المراجــــع

١ - أحمد محمد عبد الخالق : **الدافع للانجاز لدى اللبنانيين** - بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس - الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كليه تربية عين شمس سبتمبر سنة ١٩٩١ - مكتبة الأنجلو المصرية من (ص ٣٣ - ٤٨) .

٢ - أحمد عبد الخالق : **أسس علم النفس** - دار المعرفة الجامعية سنة ١٩٩٠ الاسكندرية .

٣ - أحمد محمد عبد الخالق ، مايسة أحمد النيال : **بناء مقياس قلق الأطفال وعلاقته ببعدي الارتباط والعصابية** - مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد الثامن عشر ، والتاسع عشر ، ابريل / سبتمبر سنة ١٩٩١ ، القاهرة من ص ٢٨ الى ص ٤٥) .

٤ - حنفي محمود امام : **التصلب كوسيلة دفاعية لتخفيف القلق** - دراسة سيكولوجية امبريقية تحليلية لطلاب جامعة أسيوط - حولية كلية التربية جامعة أسيوط العدد الثاني سنة ١٩٨٦ من ص ٣٤٢ حتى ص ٣٧٣ .

٥ - سلوى الملا : **الابداع والتوتر النفسي** - القاهرة - دار المعارف ١٩٧٢ .

٦ - سلوى الملا : **الفروق الجنسية في التوتر النفسي** ، حولية كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، ١٩٧٣ .

٧ - سلوى الملا : **المستوى الاجتماعي الاقتصادي في علاقته بالتوتر النفسي** ، الكتاب السنوي لعلم النفس الجمعية المصرية للدراسات النفسية سنة ١٩٧٦ من ص ٤٢ - ٦٥ .

٨ - سلوى الملا : **التوتر النفسي كمقياس للدافعية** - الكويت - دار القلم سنة ١٩٨٢ .

٩ ـ صفاء الأعسر وآخرون : **دراسة في تنمية واقعية الانجاز** ـ المجلد الثاني ـ مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر سنة ١٩٨٣ ٠

١٠ ـ طلعت منصور وآخرون : **أسس علم النفس العام** الانجلو المصرية سنة ١٩٨٨ ٠

١١ ـ عبد القادر ابراهيم : **محاور اربعة فى علاج القلق** ـ مجلة العربى العدد ٣٧٤ يناير سنة ١٩٩٠ من ص ١٢٣ حتى ص ١٣٥ ٠

١٢ ـ عبد الفتاح محمد دويدار : **العوامل المحددة لدافعية الانجاز فى ضوء بعض المتغيرات لدى الموظفين والموظفات فى المجتمع المصرى** دراسة عاملية مقارنة المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر ٠ توزيع الانجلو المصرية سنة ١٩٩١ من ص ٤٩ حتى ص ٧٣ ٠

١٣ ـ عبد المجيد نشوانى : **علم النفس التربوى** سـنة ١٩٩٠ ـ وزارة التربية والتعليم والشباب سلطنة عمان ٠

١٤ ـ عبد الوهاب محمد كامل : **أثـر التدريب على العـائد البيولوجى لنشاط العضلات على خفض التوتر** ، المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر سبتمبر سـنة ١٩٩١ الانجـلو المصرية من ص ٥١١ ـ ص ٥٢٤) ٠

١٥ ـ على الديب : **العلاقة بين تقـدير الذات ، ومركز التحكم والانجـاز الأكاديمى فى ضوء حجم الأسرة** ، وترتيب الطفل فى الميلاد ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ـ العدد الأول ـ سبتمبر سنة ١٩٩١ من ص ١١٥ حتى ص ١٦٣ ٠

١٦ ـ فؤاد أبو حطب ، محمد سيف الدين فهمى : معجـم علم النفس والتربية ، الجزء الأول ٠ مجمع اللغة العربية ـ القاهرة ١٩٨٤ ٠

١٧ ـ مجدى عبد الكريم حبيب ، **القلق العام والخاص** ـ دراسة عاملية لاختبارات القلق بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر ٠ الجمعية المصرية للدراسات النفسية سبتمبر ١٩٩١ القاهرة من ص ١٦٢ ـ ص ١٨٠) ٠

١٨ ـ محمود عبد القادر محمد : **دراستان فى دوافع الانجاز وسيكولوجية** التحديث للشباب الجامعى ـ القاهرة ، سـنة ١٩٧٧ ، **الانجلو المصرية** ٠

١٩ ـ محيى الدين حسين : **القيم الخاصة لدى المبدعين** ـ القاهرة ـ دار المعارف سنة ١٩٨١ .

٢٠ ـ محيى الدين حسين : **دراسات في الدافعية والدوافع** ، دار المعارف سنة ١٩٨٨ .

٢١ ـ مصطفى سويف : التطرف كاسلوب للاستجابة سنة ١٩٦٨ ، الانجلو المصرية .

٢٢ ـ مصطفى سويف : **مقدمة لعلم النفس الاجتماعي** ١٩٧٥ القاهرة ، الانجلو المصرية .

٢٣ ـ نجيبة أحمد الخضرى : **التوتر النفسي لدى مجموعة من الجانحين** ـ مجلة التربية الحديثة ـ الجامعة الأمريكية ـ القاهرة ـ العدد السابع ـ ابريل سنة ١٩٧٢ من ص ٢٢٨ حتى ص ٣٠٩ .

٢٤ـ Anderson J. E. 1959 *(The use of time and Energy. in* J. E. Birren (Ed) Hand book of Aging and the individual. Chicago the University of Chicago Press, 1967-794.

٢٥ـ Arkes H. R. & Carske, Y.P. 1977 *Psychological Theories of Motivation,* Calif : Wasdworth Publishing Company, Inc., p. 36

٢٦ـ Atkinson J. W. 1978. *Personality Motivation Achievement Washington John villey and Sons,* p. 168.

٢٧ـ Atkinson J. W. 1979 *Motivion and Achievement Washington D.C. and Roynor,* O. 1979.

٢٨ـ Broudy N. 1983 *Human Motivation Commentry and* tice Hall.

٢٩ـ Broudy N. 1983 *Human Motivation Commentary and goal-directed action,* N. Y. Academic Press, p. 47.

٣٠ـ Cohen J. 1969 *Personality assessment, Chicego : R and* McNally & Company.

٣١ـ Duffy E. 1957 *the Psychological or Activation the Psychological Review,* 64. 5. 265-275.

٣٢- Hoyenga K. B. & Hoyenga. K. T. 1984. *Motivational Explantion of Behavior Calif.* Brooks, Cele Publishing Company.

٣٣- Jung. J, (1978) *Understanding Humen Motivation.* N. Y. Mac Millan Publishing Company, Inc.

٣٤- *Kolesnik, W. B. (1980) Motivation Understonding Influencing Human, Boston,* Alyln and Bacom 1978 Cited in Wool Falk Ed. Psych. for Teachers 1980, p. 321.

٣٥- *Lal Bahadur, S. Ara High Eigio Individuals Note Amxious ?* Indian J. Clini. Psychol. 1978 E. 55-58.

٣٦- Lindsley, D. B. Emotion. Instevens, S. S. (Ed.) Hand Book of Experimental Psychology New York Wiley, 1957.

٣٧- *Lynn, R.* (1969) *An achievement Motivation Questionnaire e British Journal of Psychology,* 4, 529-534.

٣٨- *Magoon, R. and Garrison, K. Educational Psychology. An Integrated view (2nd ed) Colombia ahio : Charles Merrill,* 1981.

٣٩- *McClelland D.C. (1961) the Achieving Society Princeton : D. Van Nestrand.*

٤٠- Nie, N. H., *Jenkins, J. B., Steinbrenner, K. & Bent, D. H. 1975 Spss : Statistical Paskage for the Social Sciences,* N. Y. McGraw-Hill.

٤١- Rosen B. C. and *D'Andrade R.* (1959) *the psychosical Origins Achievement Motivation Sociometry,* 22, 185-218.

٤٢- *Sherill and Salisbury, J. L. Menifest Anxiety Extroversion and neuroticism :* A Factorenalytic solution J. Consult Psychol, 1971, 18, 19-21.

٤٣- *Sigal P. and M. Steinbery Activity Level as Function of hunger.* Journal of Comparative and Physiological psychology, 1949, 42-41.

العربية وهى دراسة صلاح أحمد مراد سنة ١٩٨٨ على تلاميذ المرحلة الاعدادية فى دولة الامارات العربية ، وربما يرجع ذلك الى قلة الفئة التى تكتب باليد اليسرى ، والدراسة الحالية تتعرض لاستخدام اليد اليسرى - اليمنى » وعلاقتها بالوظائف العقلية ، أو ما يسمى بسيطرة أحد نصفى المخ • وعلاقتها بأنماط التعلم والتفكير •

وقد تزايد فى الآونة الأخيرة الاهتمام بأنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالنصفين الكرويين للمخ ، وقد تركزت العملية التربوية على تنمية القدرات العقلية وغير العقلية ، والتى تؤثر فيها أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية وعادات وتقاليد المجتمع ، وغير ذلك مما قد يؤثر فى تحديد اتجاه سيطرة أحد النصفين للمخ ، أو سيادتهما معا ، حيث تركز نظم التعلم بطرق مباشرة أو غير مباشرة - مقصودة - أو غير مقصودة لتنمية احدى وظائف النصفين الكرويين على حساب الآخر فى العمليات العقلية والتعلم وتجهيز المعلومات (١ : ٤٨٠) والدراسة الحالية تحاول دراسة أنماط التعلم والتفكير السائد •• النمط الأيسر - النمط الأيمن - النمط المتكامل لدى الذين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة ، ومدى سيطرة أحد نصفى المخ لديهم والى أى مدى تكون اختلافاتهم فى أنماط التعلم والتفكير عن أقرانهم الذين يكتبون باليد اليمنى •

وقد لاحظ الباحث ان عددا غير قليل من الطلاب المعلمين يكتبون باليد اليسرى - مع عدم امكانياتهم الكتابة باليد اليمنى • وبالمقابلة مع بعض منهم أفادوا أنهم يأكلون باليد اليسرى ، وأيضا يلعبون كرة القدم بالقدم اليسرى • والتنس طاولة باليد اليسرى ، ويرون أفضل بالعين اليسرى ، ويسمعون بدرجة أكثر دقة بالاذن اليسرى •

مشكلة البحث :

لاحظ الباحث كثرة اعداد الطلاب المعلمين الذين يكتبون باليد اليسرى ، وقد يرجع ذلك للصفات الوراثية ، وسيطرة النصف الأيمن فى المخ على النصف الأيسر من الجسم ، وقد يرجع الى أخطاء فى التدريب لم يفطن لها المعلم ، أو المتعلم أو الوالدان • واذا كان النصف المسيطر من المخ لهؤلاء الطلاب هو النصف الأيمن فقد يكون لذلك تأثير على نمط التعلم والتفكير لديهم ، ولهذا تأثير على اتجاهاتهم وميولهم ، وقراراتهم التى يتخذونها سواء فى العملية التعليمية أو فى السلوك اليومى ، واذا كان النصف المسيطر من المخ • عند هؤلاء الطلاب هو النصف الأيمن ، فيجب التعرف على أى أنماط التعلم والتفكير « النمط الأيمن - النمط الأيسر -

النمط المتكامل الذين يتميزون به من يكتبون باليد اليسرى ، وهل هى التى يتميز بها من يكتبون باليد اليمنى ، وهل هناك فروق دالة احصائيا بينهم سواء فى النمط الأيمن ـ النمط الأيسر ـ النمط المتكامل ٠

وتتحدد مشكلة الدراسة فى :

وجود كثير من الأفراد يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة ، وهذا يخالف الوضع الطبيعى وهو استعمال اليد اليمنى فى الكتابة والكتابة باليد اليسرى تدل وفقا لنتائج الأبحاث العلمية على سيطرة النصف الأيمن فى المخ على النصف الأيسر من الجسم ، فهل يوجد فروق بين الذين يكتبون باليد اليسرى والذين يكبتون باليد اليمنى فى أنماط التعلم والتفكير ، وهل تدل على سيطرة النمط الأيمن ـ أم النمط الأيسر ـ أم المتكامل » ٠

أهمية الدراسة :

١ ـ ان الكتابة باليد اليسرى تعتبر على غير المعتاد لدى معظم الناس ويعتبر ذلك غير متمشى مع الوضع السائد ، واذا كان بعض الطلاب المعلمين يكتبون باليد اليسرى ، فقد يؤدى ذلك الى تقليد تلاميذهم الصغار « المتعلمين » للكتابة باليد اليسرى ٠

٢ ـ قد يكون الذين يكتبون باليد اليسرى من الطلاب المعلمين يميلون الى استخدام أنماط للتعلم والتفكير تختلف عن العاديين ، مما يؤدى الى اختلاف أنماط تعلمهم وتفكيرهم ، وميولهم واتجاهاتهم ، وقراراتهم عن العاديين ، وقد ينتج عنهم سلوكيات مختلفة يقلدها تلاميذهم ٠

٣ ـ هذه الدراسة تهتم بانماط التعلم والتفكير لدى الذين يكتبون باليد اليسرى ٠ وعن الاختلاف بينهم وبين الذين يكتبون باليد اليمنى والبيئة العربية فى حاجة اليها حيث انها دراسة نادرة ٠

٤ ـ ان ظاهرة الكتابة باليد اليسرى ، واضحة لدرجة كبيرة فى البيئة العمانية فنسبتها تزيد عن ١٠٪ مع أن النسبة العالمية ٥٪ Hardyck and Petrinovich ١٩٧٧ أى أنها تزيد مرتين عن الوضع المعتاد مما يستدعى دراستها ، وللتحقق من أنماط التعلم والتفكير التى يتبعونها ودرجة اختلافهم عن الذين يكتبون باليد اليمنى وهو الوضع الطبيعى السائد ٠

٥ ـ قد تسهم نتائج الدراسة الحالية فى طرق اختيار المعلمين المناسبين للقيام بالعملية التعليمية ، بما يتناسب مع انمـــاط تعلمهم وتفـــكيرهم ٠

هـــدف الدراســـة :

نهدف الدراسة الى التعرف على آداء الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة لانماط التعلم والتفكير ، ومدى اختلاف هذا الأداء عن الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة ٠ حتى يمكن تنمية هذه الأنماط وامكان احداث تعديل بها ، ووضع الفرد المناسب فى الدراسة والعمل المناسب له ٠ واستغلال الأنماط الثلاثة (الأيسر ـ الأيمن ـ المتكامل) الاستغلال الجيد ٠

حـــدود الدراســـة :

١ ـ تحددت الدراسة بعدد ٣٣ طالبا ممن يكتبون باليد اليسرى ، وعدد ٥٢ طالبا ممن يكتبون باليد اليمنى . وذلك من طلاب المعلمين ، تتراوح أعمارهم بين ١٩ ـ ٢٢ عاما ٠

٢ ـ وقد طبق على كلتا المجموعتين اختبار تورنس لأنماط التعلم والتفكير والذى أعده للبيئة العربية صـــلاح أحمد مراد ، محمد محمود مصطفى ١٩٨٢ :

مصـطلحات الدراســـة :

١ ـ مستخدمو اليد اليسرى واليد اليمنى :

ويقصد باستخدام اليد اليسرى ميل الفرد الى الاعتماد على يده اليسرى فى الكتابة وتناول الطعام ومعظم الأنشطة اليدوية الأخرى ، ونفس المعنى لمستخدمى اليد اليمنى ٠

٢ ـ السـيطرة النصـفية :

ويقصد بها ميل الفرد الى الاعتماد على أحد النصفين الكرويين دون الأخرى بقدر أكبر فى العمليات العقلية وتجهيز المعلومات ٠

٣ ـ أنماط التعلم والتفكير :

ويقصد بها استخدام أحد النصفين الكرويين الأيسر أو الأيمن ، أو كليهما معـا (المتكامل) فى العمليات العقلية وتجهيز المعـلومات أو السلوك (٣ : ٤) (٥ : ٤٥) .

٤ ـ النمـط الأيسر :

ويقصد به استخدام وظائف النمط الكروى الأيسر وسيطرته على العمليات العقلية التى تشمل المواد اللفظية والمنطقية والتحليلية وقد حددها تورانس كما يلى : التعرف على / وتذكر الأسماء ، الاستجابة للتعليمات اللفظية ، الثبات والنظام فى التجريب ، والتعلم والتفكير ، وكبت العواطف والشعور ، والاعتماد على الكلمات لفهم المعانى ، التفكير المنطقى ، التعامل مع المثيرات اللفظية ، الجدية والنظام والتخطيط لحل المشكلات ، والتفكير المحسوس ، والتعامل مع مشكلة واحدة فى الوقت الواحد ، النقد والتحليل فى القراءة والسمع ، والمنطقية فى حل المشكلات ، واعطاء المعلومات بطريقة لفظية ، استخدام اللغة فى التذكر ، فهم الحقائق الواضحة (٣ : ٤) (٥ : ٤٥) .

٥ ـ النمط الأيمن :

ويعنى استخدام وظائف النصف الكروى الأيمن التى تشمل المواد غير اللفظية والمصورة والمركبة والوجدانية . وقد حددها تورنس كما يلى : التعرف على / وتذكر الوجوه ، والاستجابة للتعليمات المصورة والمتحركة التجديد فى التجريب والتعلم والتفكير ، الاستجابة العاطفية والشعورية . وتفسير لغة الأجسام بسـهولة ، وانتاج أفكار ساخرة ، والتعامل مع المعلومات بطريقة ذاتية ، استعمال الاستعارة والتناظر ، الاستجابة للمثيرات الوجـدانية التعـامل مع عدة مشـكلات فى وقت واحد ، الابتكار فى حل المشكلات ، اعطاء معلومات كثيرة عن طريق التمثيل والحركة ، واستخدام الخيـال فى التذكر ، فهم الحقائق الجديدة وغير المحددة (٣ : ٤) (٥ : ٤٦) .

مع العلم انه قد تبين للباحث انه ليس هناك انماط نقية بالكامل ـ بل ان الفرد تميل أكثر استجاباته الى النمط الأيسر أو تميل استجاباته أكثر الى النمط الأيمن وذلك حين تصحيح استجابات المفحوصين .

النمـط المتكامل :

ويعنى التساوى فى استخدام وظائف النصفين الأيسر والأيمن .

فروض الدراسة

١ ـ يوجد ارتباط دال موجب بين انماط التعلم والتفكير (النمط الأيسر ـ النمط الأيمن ـ النمط المتكامل) لدى الذين يكتبون باليد اليمنى، والذين يكتبون باليد اليسرى ، وذلك للعلاقة بينهم عن طريق الجسم الجاسىء .

٢ ـ يوجد فروق دالة احصائيا بين مستخدمى اليد اليسرى فى الكتابة (الذى يسيطر عليهم النصف الكرى الأيمن من المخ) ، وبين مستخدمى اليد اليمنى فى الكتابة (الذى يسيطر عليهم النصف الكرى الأيسر من المخ) وذلك فى أنماط التعلم والتفكير الثلاثية (الأيسر ـ الأيمن ـ المتكامل) .

٣ ـ أ ـ يوجد فروق دالة احصائيا بين أنماط التعلم والتفكير الثلاثة (الأيسر ـ الأيمن ـ المتكامل) لدى الذين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة .

ب ـ يوجد فروق دالة احصائيا بين أنماط التعلم والتفكير الثلاثة (الأيسر ـ الأيمن ـ المتكامل) لدى الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة .

٤ ـ يوجد اختلاف فى استخدام أنماط التعليم والتفكير الثلاثة (الأيسر ـ الأيمن ـ المتكامل) بين الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة وبين الذين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة دليل على سيطرة احدى النصفين الكريين للمخ .

الاطار النظرى :

يعتبر الدماغ الانسانى (The Brain) وهو كتلة رخوة،رمادية اللون من الخارج بيضاء من الداخل ، محمية داخل الجمجمة بعدة طبقات متتالية عظمية صلبة ، ليفية ثم لينة هلامية ، وان هذا الدماغ يتكون من نوع خاص من الخلايا تسمى الواحدة منها نيورونات (Neuron) أو الخلية العصبية ، ويتراوح مجموعها بين عشرة أو اثنى عشر بليون خلية ، تخطط وتوجه وتتحكم فى الحياة الانسانية بخيرها وشرها (٨ : ٧) .

ويبدأ الدماغ الانسانى بانبوب عصبى (Neural tube)يتشكل لدى الجنين فى وقت مبكر من الحمل ، ويجدر التنويه هنا بأن هذا الانبوب يعتبر المصدر الوحيد لتكاثر بلايين الخلايا المكملة لمجمل النظام العصبى الانسانى بعدئذ (٨ : ٦) .

ويتكون الدماغ الانسانى من القشرة المخية ، ومنطقة الاستقبال الحسى والمخيخ :

١ ـ القشرة المخيـة : (Cerebrel Cortex)

وهى الطبقة الرمادية الخارجية للدماغ وتتركز فيها كافة المنـاطق الادراكيـة .

٢ ـ منطقـة الاستقبال : والبحث الحسى :
(The Limbic Thalami Region)

ومن مكوناتها الجسم الجاسىء ، وهو عبارة عن حزمة من الألياف ، تربط النصفين الكريين من الدماغ .. الأيمن ـ الأيسر ، وتتولى نقل الرسائل الحسية والمعلومات من جهة « يمنى ـ أو يسرى » لمناطق أخرى من الدماغ الانسانى (٨ : ١٢) ، وتحقق الألياف العصبية فى الجسم الجاسىء (Corpus Callasum) . والدى يربط بين نصفى كرة المخ ترابطا وثيقا فى وظائفها معا ، ويوجـد فى النصف الكروى المخ المسيطر أو الأكثر أهمية . (وهو النصف الأيسر ، مركز ترابط خاص يعرف بمركز المعرفة **knowing** أو مركز تكوين الأفكار **Ideational Centre** ، أو مركز فيرتك (Wernicke's Area نسبة لعالم الأعصاب الدى وصف هذه المنطقة من المخ وبين وظائفها ، ويقع هذا المركز فى مكان متوسط بين المراكز الحسية الثانوية المختلفة « الجسمانية ، والسمعية ، والبصرية » ويقوم باحداث ترابط بينها ، ويتم فيه تكوين الأفكار وترتيبها ، واستدعاء المعارف ، وتفهم الأشياء المقروءة والمسموعة ، وتحقيق نوع من التفكير المنطقى المترابط السليم (٧ : ٥) .

٣ ـ المخيخ : The Cerebell

ويختص بالعمليات السلوكية الدقيقة لأعضاء الجسم (كالرياضة ـ والموسيقى ، والفنون) (٨ : ١٢) .

ولقد أوضحت دراسـات علم النفس الفسـيولوجى أن النصـفين الكرويين يمثلان الجزء الأكبر من الجهاز العصبى المركزى فى المخ ، وهما متصلان ببعضهما عن طريق مجموعة من وصلات عصبية تسمى الجسم الجاسىء (Corpus Collasum) ومع ذلك فلكل منها وظائف مستقلة عن الآخر ، وقد أثبتت جراحات المخ ، ان النصف الكروى الأيمن يتحكم فى حركات الجانب الأيسر من جسم الانسان ، بينما يتحكم النصف الكروى الأيسر فى حركات الجانب الأيمن من الجسم (٣ : ٣) .

وان النصف الأيسر هو مركز اللغة والتفكير المنطقى والتحليل ، ونحن نحاول تنميته فى المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة ، ويرى هارت ١٩٧٩ (Hart) ان المدارس تعلم نصف العقل ، وتهمل النصف الآخر ، ويرى البعض (Torrance and Reynolds) ١٩٧٨ أن النصف الأيمن يسيطر على التفكير الابتكارى وقد أثبت تورنس ومراد ١٩٨٩ ان كلا من النصفين الكرويين يشتركان فى السلوك الابتكارى ، فالابتكار يستلزم الاستبصار وهو من وظائف النصف الأيمن ، ويستلزم النشاط المنطقى وهو من وظائف النصف الأيسر ، والنصف الأيسر يتفـــوق فى الأنشطة المتعلقة بتقبل السلطة والتوافق (٣ : ٤) ٠

والمقصود بالنصف المسيطر من المخ (سواء أكان الأيسر ـ أم الأيمن) هو اتجاه الفرد نحو أحد النصفين أكثر من الآخر فى التعامل مع المعلومات أو المشكلات التى تواجهه ، وقد لا يكون هناك نصف مسيطر على الآخر ، وفى هذه الحالة فان الفرد يستعمل كلا من النصفين بنفس الدرجة فى التعامل مع المعلومات أو حل المشكلات (٣ : ٤) ٠ وقد ذكر هونتر ١٩٧٦ (Hunter) ان ادراك الأنشطة الفنية من خصائص النصف الأيمن بجانب وظائفه المسيطرة على الادراك والاستدلال والتصور المكانى ٠

ولقد وضع تورنس ومساعديه ١٩٧٨ (Torrance, et al.) قائمة بأنشطة النصفين الكريين والتى اعتمد عليها المقياس المستخدم فى هذه الدراسة وسوف يلتزم بها البحث الحالى اجرائيا (٣ : ٨) ٠

الدراســـات الســـابقة :

تنقسم الدراسات السابقة الى قسمين رئيسيين هما :

- دراسات تتصل بدور كل من النصف الأيمن – والنصف الأيسر من المخ ٠
- دراسات تتصل باستخدام اليد اليسرى فى الكتابة وعلاقتها بأنماط التعلم والتفكير سواء فى مواقف معرفية أو وجدانية أو نفسحركية ٠

أولا : دراسات تتصل بدور كل من النصف (الأيمن ـ الأيسر) من المخ :

قد أوضحت دراسة دوجلس رامساى ١٩٨٤ (Douglase S. Remsay) عن ترديد المقطع المزدوج من الكلمات واستعمال اليد الواحدة لدى البرهان كدليل على تغير النمو فى التخصص النصفى ٠ واستعملت الدراسة ٠ تصحيحا طوليا لاختيار ، وجود علاقة تنموية بين استعمال اليد الواحدة وترديد

بعض المقاطع المزدوجة من الكلمات ، واجرى الفحص على ٣٠ طفلا لاكتساف الميل لاستعمال اليد الواحدة وذلك بملاحظة تعاملهم مع وتحريكهم لثماني لعب ، بين اسبوع وآخر ، وذلك منذ عمر خمسة أشهر ، واستمر الاختبار والملاحظة لمدة ٨ أسابيع بعد بداية ترديد المقطع المزدوج بابا ماما ٠ مع ملاحظات واختبارات اسبوعية لاستعمال اليد الواحدة لدى الأطفال وخاصة فيما يختص ببداية استخراج المقاطع ، واجريت الدراسة على الأطفال ابتداء من عمر ٤ر٥ شهر الى ٧ر٨ شهر ٠ وأوضحت النتائج الى أن الأطفال الصغار تبدو عليهم دلالات استعمال اليد اليمنى في الأسبوع الذى يبدأ فيه ترديد المقاطع ، بينما لم يظهروا أى دلالات واضحة في تفضيل يد على يد أخرى لفترة قصيرة بعد بداية ترديد المقاطع ، بحوالى ٣ ـ ٤ أسابيع ، وأن التزامن التنموى بين استعمال اليد الواحدة وترديد المقطع المزدوج وظاهرة التفاوت أو التغير (زيادة أو نقصان) في استعمال اليد الواحدة عقب بداية ترديد المقاطع تشير الى وجود تغير تنموى في التخصص النصفى المخى أو على الأقل ، في تنظيم متناسق ومنسجم في بعض مستويات أو أجزاء المخ في هذه المرحلة من عملية النمو والتطور (١٣ : ٦٤ ـ ٧٠) ٠

وقد أوضحت دراسة سيرلمان ، وكاننجهام وجودوين ١٩٨٨ (Searleman A.) Cunningham J. E. Goowin W.) بعنوان الارتباط بين الأيسرية الوراثية والأيسرية المرضية ، مقارنة بين الأفراد المعوقين عقليا وغير المعوقين ، وتم اختبار الفروض بان الأيسرية الوراثية قد تكون طبيعية، أما بالنسبة للأيسرية المرضية فتكون بسبب ضعف أو تلف أعصاب نصف المخ الأيسر ، وقد بينت المقارنة بين مدى تأثير الأيسرية الوراثية في ٩٠ فردا من لمعوقين عقليا يتراوح أعمارهم بين ١٦ ـ ٢٢ عاما ، ٢١٢ من طلبة مدرسة ثانوية غير معوقين ، فتبين وجود تطور ايجابى متميز للأيسرية الوراثية ٠ ووجد انه من المحتمل جدا أن يظهر اعتدال في الأفراد المعوقين بالاضافة الى أن الأفراد الأيسريين بين المعوقين بوجه عام هم أكثر احتمالا أن تكون الأيسرية لديهم وراثية أكثر من المعوقين الذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة ٠

وفي دراسه سيمون ، وسوزمان سنة ١٩٨٨ (Simon T. Y. Sussman H.M.) عن سيطرة اللغة (الكلام) أو سيطرة العمل اليدوى واجريت الدراسة على ٢٦٠ فردا من الذكور والاناث ممن يستخدمون لغة واحدة (أحادى اللغة) وقسموا الى ثمانى مجموعات متوسط أعمارهم بين ٤ر١٨ ـ ٢ر١٩ عام وكان التقسيم على أساس الجنس ، وطريقة استخدام الأيدى والذين يستخدمون اليد اليسرى نتيجة الوراثة ، وقد أعطوا مهمة

محددة احدى شقيها العمل اليدوى من نصف المخ الأيمن ، والسق الآخر عمل يتصل بالكلام واللغة المنطلقة من نصف المخ الأيسر ، بغض النظر عن طريقة استخدام الأيدى (اليسرى — اليمنى) وقد أوضحت النتائج أن هناك علاقة متبادلة فى العمل المزدوج بين سيطرة الكلام — وسيطرة العمل اليدوى كاشارات لتعرض نصف المخ اللغوى « الآيسر » ، وعلى سيطرة نصف المخ الأيسر على اليد اليمنى ٠

وقد أوضحت دراسة لندن ١٩٨٨ (London W. P.) عن عدم تميز اتجاهات نصفى المخ لأبناء الذين يتناولون المسكرات ، وقد أوضحت نتائج الدراسة الخاصة بسيطرة أحد نصفى المخ ، وذلك بالمقارنة بين أبناء السكريين بأبناء غير السكريين فقد تبين أن ٥٠٪ من السكريين الذين يكتبون باليد اليسرى أو كان استخدام اليد اليسرى لديهم فى الدرجة الأولى كانوا ذوى أباء سكريين بمقارنتهم ب ٢٦٪ من الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى ، ولم يكن استخدام اليد اليسرى لديهم بالدرجة الأولى ، اذ لم يكن أباؤهم سكريين ونعزو النتائج ان العدد الأكبر من أبناء السكريين، اما أن يكونوا أبناء سكريين يستخدمون اليد اليسرى ، أو يفضلوا استخدام اليد اليسرى فى الدرجة الأولى ، أو قد يكونون نماذج شاذة لسيادة أحد نصفى المخ ٠ بطريقة شاذة نتيجة تناول الآباء للخمور ، على ان هناك بيانا من دراسات متعددة تؤيد ان هناك علاقة بين مخاطر استخدام الخمور واستخدام اليد اليسرى للأبناء فى الكتابة وقد تؤدى الى سوء وظيفة النصف الأيسر للمخ ٠

وقد ذكرت دراسة شيروين ، سيليزور سنة ١٩٨٤ (Sherwin I. Selizer B.) عن استخدام اليد اليسرى فى حالة المرض العقلى — المبكر — والمتأخر أنهم يرون ان هناك ثمة مبالغة فى الحركة الارادية لنصف المخ الأيسر ، اذ أن هناك ازدواجا بين عمل النصفين ، وقد أوضح دريكسلر (Drexler) فى تجربة على ١٣ مريضا أعمارهم بعد ٦٥ عاما من انه لم يكن هناك فارق بين مستخدمى اليد اليسرى فى الكتابة بين المجموعتين وذلك فى جميع المتغيرات التى بحثوا عنها ٠ أى أن أداء الذين يستخدمون اليد اليسرى فى جميع المتغيرات ثابتة مع اختلاف الأعمار ٠

وقد أوضحت دراسة انتا سنة ١٩٨٩ (Annett M.) وبحوثه فى نظرية الذين يكتبون باليد اليمنى بأن الكتابة باليد اليسرى ناشئة من سيطرة النصف الأيمن من المخ على أنه ليست العلاقة بين الأيدى وتسلط أو سيادة أحد نصفى المخ ليست دائما سهلة الايضاح ، وليست سهلة التعرف على أسبابها ٠

وفى دراسة جارسيا ميريتا ١٩٨٤ (Garcia-Merita M. L.) عن اللاتناسق العقلى ونمركز الوظائف ، والتى تم فيها استعراض النصوص الخاصة ببعد التناسق الوظيفى العقلى ، ولا سيما المظهر الانسانى ، الذى يبدو انه يعتمد على الخلفية الأسرية الوراثية فى استخدام الأيدى ، اذ أن العالم بروكا أثبت منذ أكثر من قرن بأن العقل الانسانى غير متناسق وظيفيا ، الا انه متناسق تشريحيا ويفسر اللاتناسق اليسارى - اليمينى بين الأفراد على أنه يرجع الى تفضيل أحد اليدين فى الاستخدام كوسيلة لبيان أى من النصفين هو المسيطر ، هذا بالاضافة الى أن من يفضلون اليد اليسرى فى الكتابة ، يفضلونها أيضا فى تناول الطعام ويفضلون الساق اليسرى فى اللعب ، والسمع بالأذن اليسرى ، والرؤيه بالعين اليسرى وتدور الآن أبحاث عديدة حول سيطرة أحد نصفى المخ على بعض الوظائف وأيضا عدم تناسق النصفين الكريين للمخ ٠

ثانيا : دراسات تتصل باستخدام اليد (اليسرى - اليمنى) فى الكتابة وعلاقتها بانماط التعلم والتفكير ســـواء فى مواقف معرفية - أو وجدانية - أو نفسحركية :

سبق أن أوضحنا انه ترجع البداية فى علاقة النصفين باستخدام اليد (اليمنى - اليسرى) فى الكتابة الى الطبيب الفرنسى بروكا (Broca) كما ان دراســـة وظائف النصفين الكرويين بدأت بدراســـات سبرى (Sperry 1968) ، سبرى وجازينجا وبوجن ١٩٦٩ (Sperry, Gazzaniga Bogen) على المرضى ذوى العيوب المخية والتى قادت الى الاستنتاج بأن النصف الكروى الأيسر يحصل على المعلومات عن طريق اليد اليمنى والمجال البصرى الأيمن،وهو النصف الذى يقوم بكل أعمال الكلام والقراءة والكتابة والمفاهيم الرياضية ، فى موضوعات اليد اليمنى ، بينما النصف الكروى الأيمن جيد فى تشكيل العلاقات والتنظيمات الادراكية ، ولكنه لا يقوم بالعمليات الحسابية أكثر من الجمع البسيط الأقل من ٢٠ (٥ : ٤٠) ٠

وقد ذكرت دراسة فاندر بلوس ١٩٨٩ (Vanderbloas R. D.) عن استخدام اليد اليسرى،وأنماط متنوعة للتنظيم الدماغى - دراسة حالة « عن انسداد الشريان المتوسط بالنصف الأيسر للمخ لرجل يكتب باليد اليسرى ، ويبلغ ٥١ عام ، واستخدام اليد اليسرى عنده وراثية ، فقد اتضح فشل فى انتاج قوة الكلام ، وقد نتج عن ذلك ضعف فى قدرة النظر ، وشذوذ التكوين ، وضعف عام لأعضاء الجسم وضعف المهارة ويعز شذوذ التكوين ، وتعقيد المهارات الحركية بطريقة غير مألوفة لدى مستخدمى اليد اليسرى الى تعطل النصف الأيسر من المخ ٠

ويمد النصف الأيمن الذى يسيطر على المهارات الحركيه بالمعاومات المعرفية اللازمة للمهارات الحركية ·

وقد ظهرت تساؤلات عن التعلم ودوره فى تنمية مراكز العمليات اللفظية وغير اللفظية والوجدانية والنفسحركية ، ومنها دراسة أورنستون ١٩٧٣ (Ornstein) وتورنس ١٩٨١ (Torrance) · وقد اتجه عدد من الباحثين ومنهم سبيرى (Sperry) ١٩٧٣ الى دراسة الفروق بين الافراد العاديين والمرضى فى المجال البصرى ، والسمع النصفى وخاصة فى علاقاتها باستخدام اليد والتى اعتبرت كدليل على السيطرة النصفية ·

وقد قرر سنة ١٩٧٦ Lomas & Kimure ان الأنشطة اليدوية لليد اليمنى تتداخل مع الانتاج اللغوى لمستخدمى اليد اليمنى ، بينما أنشطة اليد اليسرى ليس لها أثر على الانتاج اللغوى ·

وقد ذكر بوتون سنة ١٩٨٧ Bouton فى دراسته عن اللغة وعلاقتها بتميز الجانب الأيمن عن الجانب الأيسر فى المخ ، وقد اجريت هذه الدراسة فى كندا على تلاميذ من المراهقين لتأكيد العلاقات بين مســـتخدمى اليد اليسرى ومستخدمى اليد اليمنى وذلك فى متغير « الكلام » وقد اتضح ميل النمطين (الأيمن ـ الأيسر) للتوافق وان الحديث عن « الكلام » يخضع للتأثيرات المتناسقة بين عمل كل من نصفى المخ ·

وفى دراسة ليفاندر ٠م ، وليفاندر س سنة ١٩٩١ Levander M. Levander S. عن علاقة نصف المخ بالكتابة باليد اليسرى ، واختلاف قوة الأداء باليد اليسرى حيث تم تصنيف ٤٨ ذكرا ، ٥٤ انثى ممن يكتبون باليد اليسرى يتراوح أعمارهم بين ١٧ ـ ٢٠ عام ، تبعا للكتابة باليد اليسرى نتيجة الوراثة وقوة الأيدى واستخدمت الاختبارات التى تؤكد على عمل نصفى المخ ، واختبارات القدرات العقلية ، واختبارات قوة الأداء باليد اليسرى ، وكان أداء الاناث أبطأ من الذكـــور (والجميع يكتبون باليد اليسرى) الا أن الاناث لم يخطئن الا قليلا فى الاختبارات المختلفة ، ويعتبر أداء الذكور والاناث فى درجة أدنى بالرغم من انه قد طلب منهم استخدام الاستراتيجيات السريعة فى الأداء · لنفس أثرها على أداء نصف المخ الأيمن · وكانت أثر الوراثة وفوارق الجنس واضحة الدلالة ·

وقد أوضحت دراســـة هوجد أهل واللورتسين ، ويللر ، كلوف ١٩٨٩ Hugdahl — K. Ellertsen R. Weller P. E. Klove H. عن الذين يكتبون باليد اليسرى والذين يكتبون باليد اليمنى من الأولاد

الذكور وكانت العينة من ١٣ فردا يكتبون باليد اليمنى ، ١٣ فردا يكتبون باليد اليسرى ولديهم اذن يمنى حسنه السمع فى كل من الفريقين ، وطبق عليهم اختبارات نصف مخيه ، وقد استخدمت المثيرات اللفظية والمرئية ، وقد كانت مجموعة الذين يكتبون باليد اليسرى متفوقة على مجموعة الذين يكتبون باليد اليمنى فى تفهم المنبهات المرئية وقد أوضحت الدراسة بانه فى حالة تطور النصف الأيسر للمخ ، نتج عنه سيادة أو تسلط النصف الأيمن من الجسم ٠

ولقد أوضح ماردينوه ، ماكيفر سنة ١٩٨٩ Marino M. F. McKeever W. F. عن مدى سيطرة احدى نصفى المخ على التصور أو التخيل وعلاقتها بالجنس ومتغير الكتابة باليد اليسرى ، وذلك على عينة من الذكور والاناث باستخدام مقياس قراءة ساعة الحائط برولوتشى وآخرين Berlucchi et al واختبار للقدرات العقلية وقد أعطى الذين يتصفون بسيطرة النصف الأيسر من المخ نتائج عالية وقد اتضح قيام النصف الأيمن للمخ بعمليات كبيرة ، وقد سجل الذكور فى الاختبار العقلى نقاطا أعلى من الاناث ، وكان هناك رد فعل من الذى يسيطر النصف الأيسر على تفكيرهم ولقد أظهر أفراد اليد اليسرى عدم التناسق فى قراءة ساعه الحائط ٠

وقد أوضحت دراسة جرافمان سنة ١٩٨٥ Grafman J. مدى تأثر المهارات الحركية والقدرة الحركية بين الذين يكتبون باليد اليسرى ، والذين يكتبون باليد اليمنى بعد حدوث جراحات مخية وسيطرة اليد اليسرى على الكتابة قبل الاصابة ، وبعد الاصابة ، وذلك على ٣٧ ذكرا من المجربين منهم ١٩ يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة ، والباقى يستخدمون اليد اليمنى ، ولم يتضح وجود فروق داله على اختبارات القدرات الحركية ، وزمن رد الفعل (زمن الرجع) والقوة والترتيب فى أداء الأفراد للمهمات قبل الجراحة وبعد الجراحة ، ولم يتضح وجود عجز فى المهمات الحركية بين مستخدمى اليد اليسرى مع القلة النسبية لتفاعل الأعصاب لدى مستخدمى الأيدى اليسرى نتيجة تدمير بعض الخلايا من جراء الجراحات المخية ٠

وقد أوضحت دراسة بيرى ، هوسيش ، جاسكون ١٩٨٠ Berry G. A. Hushes R. L. Jachson L.D. عن نوع الجنس واستخدام الأداء البسيط والأداء المتكامل ، والمهارات العقلية والحركيه حيث استخدمت عينة من ٤٠ طالبا وقد تم تصنيفهم على أساس أحد النصفين الكرويين للمخ ٠ (الأيمن ـ الأيسر) ٢٠ فردا يسيطر عليهم النصف الأيسر ،

٢٠ فردا يسيطر عليهم النصف الأيمن • وقد اختيرت لهم مهمات محددة واتضح عدم وجود فروق ترجع للجنس أو رد فعل لذلك • وقد أنجزوا المهمات فى آن واحد ، ولوحظ وجود ميزة لدى مستخدمى اليد اليسرى فقد اكتسبوا خبرة فى المهمة تبعا لقلة خصوصية نصف مخهم الأيسر •

وقد ذكرت دراسة صلاح أحمد مراد سنة ١٩٨٨ • عن الابتكار الشكلى والأداء العقلى وانماط التعلم والتفكير لمستخدمى اليد اليسرى واليمنى • وقد أوضحت الدراسة أن النمط الأيسر غير مسيطر لمجموعة اليد اليسرى ، ولكن البيانات تشير على ان هناك اتجاها لسيطرة النمط الأيسر لمجموعة اليد اليسرى ، حيث أن الفرق بينه وبين النمط الأيمن يعتبر دالا عند مستوى ٠٨ر • وتؤكد النتائج سيطرة النمط الأيسر لمجموعة اليد اليمنى ، وعدم وجود نمط مسيطر لمجموعة اليد اليسرى ، وعدم وجود فروق دالة بين مجموعتى اليد (اليمنى ـ اليسرى) فى أنماط التعلم والتفكير الثلاثة (أيمن ـ أيسر ـ متكامل) •

تعليق على الدراسات السابقة :

قد انحصرت دراسة الكتابة باليد اليسرى الى عدة أسباب :

١ ـ اما نتيجة الوراثة ووجود صفات سائدة وصفات متنحية محمولة على الجينات •

٢ ـ واما نتيجة أخطاء التدريب والسماح من أولياء الأمور والمعلمين للأطفال باستخدام اليد اليسرى فى الكتابة •

٣ ـ واما نتيجة خلل بسيط فى المخ •

٤ ـ واما نتيجة بعض الأمراض التى قد تصيب الآباء وينتقل أثرها الى الأبناء •

٥ ـ أو نتيجة تناول الآباء للخمور والمسكرات حيث وجد أن عددا كبيرا من أبناء السكيرين أما أن يكونوا أبناء سكيرين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة وقد يكونون نماذج شاذة لسيادة أحد نصفى المخ • بطريقة شاذة نتيجة تناول الآباء للخمور •

٦ ـ ان الدراسات التى اجريت على أنماط التعلم والتفكير المرتبطة بشقى المخ قليلة وخاصة فى البيئة العربية •• مما يلزم تناولها فى دراسات متعددة •

اجراءات الدراســـة

العينـــة :

تتكون عينة الدراسة من ٨٥ طالبا من طلبة كلية المعلمين من ٣٣ طالبا يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة ، ٥٢ طالبا يســـتخدمون اليد اليمنى فى الكتابة • وقد تم اختيـــار أفراد مجموعة اليد اليسرى ممن يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة وتناول الطعام • والأنشطة اليدوية الأخرى • واللعب بالساق اليسرى • والرؤية أفضل بالعين اليسرى ، والسماع بصوت أوضح بالأذن اليسرى •

الأدوات :

مقيـــاس تورانس Torrance لانماط التعلم والتفـــكير (الصورة أ) :ـ

(أ) وهو من اعداد تورانس وقد أعده للبيئة العربية صلاح أحمد مراد ، محمد محمود مصطفى سنة ١٩٨٢ ، وذلك نتيجة لأهمية معرفة النصف الكروى المسيطر لدى الأفراد • وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير فقد كان لزاما على علماء النفس القيام بوضع مقياس يستطيع تصنيف الأفراد الى أنماط حسب النصف الكروى المسيطر للمخ • ولقد قام تورانس ومساعدوه بعدة دراسات لاعداد هذا المقياس • ويتكون المقياس من ٣٦ مجموعة من العبارات ، كل مجموعة تحتوى على ثلاثة بدائل (عبارات) متعلقة بوظائف النصفين الكرويين ، أحداهما تتعلق بالنصف الأيسر ، وأخرى تتعلق بالنصف الأيمن ، والثالثة تتعلق بتساوى عمل النصفين (النمط المتكامل) ، ويطلب من المفحوص اختيار أحد تلك البدائل ، والتى يرى انها تصفه بدرجة أكبر من غيرها ، وليس للمقياس زمن محدد ولكنه لا يستغرق أكثر من ٢٠ دقيقة •

وقد صـــمم هذا المقياس للاستخدام مع طلاب المدارس الثانوية والجامعات أو العاملين فى أى مجال لتحديد أنماط التعلم والتفكير لديهم ، أى يستطيع تصنيف الأفراد الى مجموعات ذات نمط أيسر أو أيمن أو متكامل حسب درجة تصحيح المقياس •

(ب) صدق المقياس : يتمتع المقياس بدرجة صدق عالية ، حيث ان عباراته تعتمد على ما توصلت اليه البحوث والدراسات من وظائف النصفين الكرويين ، كمـــا قام واضعو المقياس فى صـــورته الانجليزية (تورانس

ومساعدوه ۱۹۷۸ .Torranse et al ، وغيرهم (الونى ۱۹۸۱ Alotti كالنسوميز ۱۹۷۸ Kaltsonmis) باجراء العديد من دراسات الصدق والتى تدل على أن للمقياس درجة صدق عالية وقد اجريت عليه دراسة للصدق فى البيئة المصرية (صلاح مراد ، محمد مصطفى ۱۹۸۲) حيث وجد ان المقياس يميز بين طلاب الأدبى والعلمى فى النصف الأيسر والأيمن ٠

صدق المقياس فى البيئة العمانية :

طبق الباحث الاختبار على ۳۰ طالبا من المدارس الثانوية وذلك مع اختبار الذكاء المصور (أحمد زكى صالح وآخرين ۱۹۷۸) تبين وجود علاقة موجبة بين الذكاء والنصف الأيمن (۳۷ر) دالة وبين الذكاء والنصف الأيسر ـ ١٦ر٠ (غير دالة) ، والمتكامل ١٢ر٠ غير دالة (٣ : ١٤) وذلك على طلاب درجة ذكائهم أعلى من ١٣٠) ٠

(ج) ثـــبات المقيـــاس :

يتمتع المقياس بدرجة ثبات مناسبة ، حيث تتراوح معاملات ثباته ٠ فى صورته الانجليزية بين ٥٠ر الى ٨٥ر٠ على عينات مختلفة من طلاب الاعدادية والثانوية والجامعة والدراسات العليا ، أما فى صورته العربية فتتراوح معاملات الثبات بين ۷۰ر الى ۸۳ر٠ على عينات من كلية التربية وهذا يعنى أن درجة الثبات مناسبة وقد طبق المقاس على عينة الدراسة خلال العام الجامعى ۱۹۸۲/۸۱ (۳ : ١٤) ٠

ثبـات المقيـاس فى البيئة العمانية :

اعيد تطبيق الاختبـــار على ثلاثين تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة الثانوية وذلك بعد ١٥ خمسة عشر يوما ٠ وكانت ر = ٦٧ر٠ وهو ارتباط عال ومقبول ٠

النتـــائج وتفســيرها

الفرض الأول :

يوجد ارتباط دال موجب بين أنماط التعلم والتفكير (النمط الأيسر ـ النمط الأيمن ـ النمط المتكامل) لدى الذين يكتبون باليد اليمنى والذين يكتبون باليد اليسرى وذلك للعلاقة بينهم عن طريق الجسم الجاسىء ٠

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبق اختبار تورنس لانماط التعلم والتفكير على عينة من ٥٢ طالبا من الطلاب المعلمين الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة جدول رقم (١) ٠

وأيضا طبق نفس الاختبار على عينة من الطلاب المعلمين الذين يكتبون باليد اليسرى وعددها = ٣٣ طالبا ، جدول رقم (٢) ٠

واستخرجت درجات كل مجموعة على حده فى الأنمـــاط المختلفة (الأيمن ـ الأيسر ـ المتكامل) ٠

أولا :

قد أوضحت النتائج بالنسبة للطلاب الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة ن = ٥٢ ، مســتوى الدلالـة عند ٠٥ر = ٢٧٣ر٠ ، عنـد ٠١ر = ٣٥٤ر٠

— يوجد ارتباط دال موجب بين النمط الأيسر ، والنمط الأيمن = ٤٤٧ر٠ وهو دال عند مستوى ٠١ر٠

— يوجد ارتباط دال موجب بين النمط الأيسر والنمط المتكامل = ٤٩٦ر٠ هو دال عند مستوى ٠١ر٠

— يوجد ارتباط دال موجب بين النمط الأيمن والنمط المتكامل = ٤٩٣ر٠ وهو دال موجب عند مستوى ٠١ر٠

جدول رقم (١) :

يوضح معاملات الارتباط بين النمط (الأيمن ـ الأيسر ـ المتكامل) للذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة ن = ٥٢

مستوى الدلالة عند ٠٥ر = ٢٧٣ ، عند ٠١ر = ٣٥٤ر٠

الرقم	الارتباط	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
١	بين درجات النمط الأيسر ، والنمط الأيمن	٤٤٧ر٠	٠١ر
٢	بين درجات النمط الأيسر ، والنمط المتكامل	٤٩٦ر٠	٠١ر
٣	بين درجات النمط الأيمن ، والنمط المتكامل	٤٩٤ر٠	٠١ر

Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

ثانيـــا :

قد أوضحت النتائج بالنسبة للطلاب الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة ن = ٣٣ ، ومســـتوى الدلالة عنـــد ٠٥ر٠ = ٣٢٩ر ، عند ٠١ر = ٤٤٩ر٠

— يوجد ارتباط دال موجب بين النمط الأيسر والنمط الأيمن حيث ر = ٣٩٢ر٠ وهو ارتباط دال عند مستوى ٠٥ر٠ ويلاحظ أن هذا الارتباط عند الذين يســـتخدمون اليد اليمنى في الكتابة انه عند مســـتوى ٠١ر٠

— يوجد ارتباط دال موجب بين النمط الأيسر ، والنمط المتكـــامل ر = ٤٥٦ر وهو ارتباط دال موجب عند مستوى ٠١ر٠

— يوجد ارتباط موجب بين النمط الأيمن والنمط المتكامل فيمن يكتبون باليد اليسرى ر = ٦١٦ر٠ وهو ارتباط دال موجب عند مستوى ٠١ر ويوضح الجدول رقم (٢) هذه البيانات ٠

جدول رقم (٢) :

يوضح معاملات الارتباط بين كل من النمط (الأيسر — الأيمن — المتكامل) للذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة ن = ٣٣ ، مستوى الدلالة عند ٠٥ر = ٣٢٩ر ، عند ٠١ر = ٤٤٩ر٠

الرقم	الارتباط	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
١	بين درجات النمط الأيسر ، والنمط الأيمن	٣٩٢ر٠	٠٥ر
٢	بين درجات النمط الأيسر ، والنمط المتكامل	٤٥٦ر٠	٠١ر
٣	بين درجات النمط الايمن ، والنمط المتكامل	٦١٦ر٠	٠١ر

يتضح من نتائج الجدول رقم (١) ، الجدول رقم (٢) انه يوجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين كل من أنماط التعلم والتفكير ، النمط الأيسر ، والنمط الأيمن وبين النمط الأيسر والنمط المتكامل . وبين النمط الأيمن والنمط المتكامل ٠ وذلك عند الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة (سيطرة النصف الكرى الأيمن للمخ) ، والذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة (سيطرة النصف الكرى الأيسر للمخ) وهذا يحقق صحة الفرض،وهذه العلاقة توضح دور الجسم الجاسى: Corpus Callasum

فى ربط العلاقة بين الأنماط الثلاثة حيث انه الموصل بين نصفى المخ الايسر والأيمن وهو عبارة عن حزمة من الأليـاف تربط النصفين الكريين فى الدماغ ، وتتولى نقل الرسائل الحسية والمعلومات من الجهة « اليمنى – الى اليسرى » وبالعكس . حيث تحقق الألياف العصبية فى الجسم الجاسىء ، والذى يربط بين نصفى كرة المخ ربطا وثيقا فى وظائفهما معا ، ويظهر ذلك فى النمط المتكامل ، وهو نتاج التعاون الواضح بين النصفين الكريين ، وحيث يوجد فى النصف الكرى للمخ المسيطر أو الأكثر أهمية وهو النصف الأيسر بالنسبة لمن يستخدم اليد اليمنى ، والنصف الأيمن لمن يستخدم اليد اليسرى فى الكتابة مركز ترابط خاص يعرف بمركز المعرفة knowing أو مركز تكوين الأفكار Ideational Cantre . حيث يقع هذا المركز فى مكان متوسط بين المراكز الحسية الثانوية المختلفة ، ويقوم بأحداث ترابط بين نصفى المخ ، ويتم فيها تكوين الأفكار وترتيبها ، أو استدعاء المعارف ، وتفهم الأشياء المقروءة والمسموعة وتحقق نوع من التفكير المنطقى (٧ : ٢٢) وهذا يؤكد على وجـــود علاقة بين أنماط التعلم والتفكير (الأيمن – الأيسر – المتكامل) فى كل من يستخدمون اليد اليمنى والذين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة ٠

وقد أوضحت دراسة جازنجا سنة ١٩٧٠ Gazzaniga ، سبرى ١٩٦٨ Sperry وصلاح أحمد مراد ١٩٨٢ ، انه عندما يقطع العصب الموصل بين النصفين الكرويين (Cordus Callesum) ان المعلومات لا تنتقل من أحداهما للآخر (٤ : ١١٢) وقد أوضحت دراسة سيمون ، وسوزمان سنة ١٩٨٨ Simon T. Y. Sussman الارتباط بين النمط الايسر ، والنمط الأيمن – والنمط المتكامل فى كل من الذين يكتبـون باليد اليسرى ، والذين يكتبون باليد اليمنى أى الذين يسيطر عليهم النصف الأيسر من المخ ، حيث وجدت علاقة متبادلة فى العمل المزدوج بين الكلام (سيطرة النصف الأيسر من المخ) والعمل اليدوى (سيطرة النصف الأيمن من المخ) ٠ وأوضحت ذلك أيضـــا دراســـة شيروين ، وسيلزور ١٩٨٤ Sherwin I. Selizer B. ان هناك ثمة مبالغة فى حركة الأداء بين نصف المخ الأيسر اذا ان هناك ازدواجا بين عمل النصفين وقد أوضح (Dreuxler) انه لم يكن هناك فارق بين مستخدمى اليد اليسرى ومستخدمى اليد اليمنى وذلك فى جميع المتغيرات التى احتوتها الدراسة ٠

الفرض الثـــانى :

يوجد فروق دالة احصائيا بين مستخدمى اليد اليسري فى الكتابة (الذى يسيطر عليهم النصف الكرى الأيمن من المخ) وبين مستخدمى اليد

اليمنى فى الكتابة (الذى يسيطر عليهم النصف الكرى الأيسر) وذلك فى أنماط التعلم والتفكير الثلاثة (الأيسر ـ الأيمن ـ المتكامل) ٠

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار T-Test بين متوسط درجات الطلاب الذين يكتبون باليد اليسرى ، وبين متوسـط درجات الطــلاب الذين يكتبون باليد اليمنى وذلك فى الأنماط الثلاثة (الأيسر ـ الأيمن ـ المتكامل) ويوضح ذلك الجدول رقم (٣) ٠

جدول رقم (٣) :

يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارة وقيمة ت ، ومستوى الدلالة بين مجموعة الطلاب الذين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة ن = ٣٣ ، ومجموعة الطلاب الذين يســتخدمون اليد اليمنى فى الكتابة ن = ٥٢ ، وذلك فى أنماط التعلم والتفكير الثلاثة (الأيسر ـ الأيمن ـ المتكــامل) ٠

النمط	المجموعة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
النمط الأيسر	الذين يكتبون باليد اليسرى	٢٤ر٠٦	٦ر٤٨	٢ر٢٥	٥ ر
	الذين يكتبون باليد اليمنى	٢٦ر٣٨	٦ر٩٠		
النمط الأيمن	الذين يكتبون باليد اليسرى	٢١ر١٢	٨ر٠٩	٤٥ر	غير دالة
	الذين يكتبون باليد اليمنى	٢٠ر٦١	٦ر٢٩		
النمط المتكامل	الذين يكتبون باليد اليسرى	٢٤ر٩٣	٨ر٠٠	٩ر٠	غير داله
	الذين يكتبون باليد اليمنى	٢٣ر٧٦	٨ر٨٥		

يتضح من الجدول رقم (٣) ان هنــــاك فروقا دالة بين الذين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة (سيطرة النصف الأيمن من المخ) وبين الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة (سيطرة النصف الأيسر من المخ) وذلك فى النمط الأيسر لصالح الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة حيث قيمة ت = ٢ر٢٥ وهى دالة عند ٠٥ر٠ ولم يتضح وجود فروق دالة ، احصائيا بين الذين يستخدمون اليد اليمنى واليد اليسرى فى الكتابة وذلك فى النمط الأيمن والنمط المتكامل ، وهذا يتفق مع الواقع والمنطق ، حيث أن الذين يكتبون باليد اليسرى يسيطر عليهم النصف

الكرى الأيمن من المخ وبالتالى النمط الأيمن ، وبذلك يكون سيطرة النصف الكرى الأيسر أقل منه عند الأفراد الذين يكتبون باليد اليمنى حيث يسيطر عليهم النصف الكرى الأيسر من المخ « النمط الأيسر » وبذلك تكون سيطرة النصف الكرى الأيمن أقل عندهم من الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة ، وبذلك يكون قد تحقق الفرض جزئيا بالنسبة للفروق فى النمط الأيسر ، ولم يتحقق بالنسبة للفروق فى النمط الأيمن ، والنمط المتكامل حيث لم يكن هناك فروق دالة احصائيا . وقد ذكر سبرى ١٩٧٥ Sperry انه فى معظم الأحيان يسيطر لدى الانسان دائما أحد النصفين طبقا للصفات الوراثية والخبراتية ، وممارساته ، ولكن من الملاحظ سيطرة النصف الأيسر لمعظم الأفراد (٣٥ : ٣٠ – ٣٣) ويتضح ذلك فى أن معظم الأفراد يستخدمون اليد اليمنى ، وقد أوضح ربنزر سنة ١٩٧٩ Rubenzer ان النصف الأيمن غير مسيطر بسبب دوره القليل فى العمليات اللفظية (٢٨ : ٧٨ – ١٠٠) ، وفى دراسة جاشويند سنة ١٩٧٠ Gaschwind على الأطفال حديثي الولادة وجد أن النصف الأيسر مسيطر على الأيمن ، وليس معنى هذا أن النصف الأيمن خامل ، اذ أن وظيفة اللغة تعد مشتركة بين النصفين ، الا أن قدرته على التعامل اللغوى تعتبر محدودة ، وقد اتفقت النتيجة مع دراســة سـيمون وســوزمان سـنة ١٩٨٨ Simon T. Y. Sussman ، ان هناك علاقة متبادلة فى العمل المزدوج بين سيطرة الكلام – وسيطرة العمل اليدوى ، كاشارات لفرض نصف المخ اللغوى « النمط الأيسر » بدرجة كبيرة ، وخاصة ان المجتمع ونظم التعليم تعمل على تنميته بينما يسيطر نصف المخ الأيمن « النمط الأيمن » على عدد أقل من أفراد المجتمع ، وقد فسرت دراسة جارسيا ميريتا سنة ١٩٨٤ Garcia Merita M.L ان اللاتناسق اليسارى – اليمنى بين الأفراد على أنه يرجع الى تفضيل أحد اليدين فى الاستخدام لبيان أى من النصفين هو المسيطر ، وقد ذكر صلاح أحمد مراد ، محمد محمود مصطفى سنة ١٩٨٢ ان النصف الكرى الأيسرى فى الوضع العادى هو المسيطر على سلوك الانسان عن النصف الكروى الأيمن للمخ ، اذ ان النصف الأيسر هو مركز اللغة والتفكير المنطقى ، وبمعنى آخر فهو النصف الذى نحاول دائما ان ننميه فى المدارس ، والمؤسسات التعليمية ، ويذكر ســاميلز ١٩٧٦ Samples ان المدارس تعلم نصف المخ وتهمل النصف الآخر ، ويتضح ذلك من تركيز الأنشطة التعليمية على الأنشطة التى تستلزم عمل النصف الكرى الأيسر ولكنه اذا أردنا تنميــة النصفين الكرويين للمخ ، فيجب محاولة التعرف أولا على خصائص كل منهما ، والتى تفيدنا فى تفهم حل المشكلات التعليمية ومحاولة وضع الأنشــطة المناســبة لتنمية النصفين الكريين . ونتيجة هذا الفرض والذى اتضح منه وجود فروق بين الأفراد الذين يكتبون باليد اليمنى والذين يكتبون باليد اليسرى ، وذلك فى النمط

الأيسر لصالح الذين يكتبون باليد اليمنى ، تختلف عن نتيجة دراسة صلاح أحمد مراد سنة ١٩٨٨ انه لا يوجد فروق دالة بين مستخدمى اليد اليمنى ومستخدمى اليد اليسرى فى النمط الأيسر ، ولـــكن قد اتفقت الدراستان فى انه لا فروق بين مستخدمى اليد اليسرى واليد اليمنى فى الكتابة وذلك فى النمط الأيمن والنمط المتكامل (٥ : ٥٨) .

الفرض الثـــالث :

(أ) يوجد فروق دالة احصائيا بين أنماط التعلم والتفكير الثلاثة (الأيسر ـ الأيمن ـ المتكامل) لدى الذين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتـــابة .

(ب) يوجد فروق دالة احصائيا بين أنماط التعلم والتفكير الثلاثة (الأيسر ـ الأيمن ـ المتكامل) لدى الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة .

للتحقق من صحة هذا الفرض حسبت المتوســطات الحســـابية والانحراف المعيارى لدرجات التلاميذ وقيمة « ت » بين النمط (الأيمن ـ الأيسر ـ المتكامل) لدى الذين يســـتخدمون اليد اليسرى فى الكتابة ن = ٣٣ .

جدول رقم (٥) :

يبين المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة « ت » للانماط الثلاثة لطلاب يكتبون باليد اليسرى .

المجموعة	النمـــط	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذين يكتبون باليد اليسرى	مجموع درجات الطلاب فى النمط الأيسر	ـــر٢٤	٦ر٥٦	١ر٩٨	دالة عند مستوى لصالح النمط الأيسر
	مجموع درجات الطلاب فى النمط الأيمن	٢١ر٨٤	٧ر٥٨		
الذين يكتبون باليد اليسرى	مجموع درجات الطلاب فى النمط الأيسر	ـــر٢٤	٦ر٥٦	١ر١٥	غير داله
	مجموع درجات الطلاب فى النمط المتكامل	٢٥ر٢٧	٧ر٦٤		
الذين يكتبون باليد اليسرى	مجموع درجات الطلاب فى النمط الأيمن	٢١ر٨٤	٧ر٥٨	٢ر٩٠	٠١ر لصالح النمط المتكامل
	مجموع درجات الطلاب فى النمط المتكامل	٢٥ر٢٧	٧ر٦٤		

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق دالة احصائيا بين الذين يكتبون باليد اليسرى بين النمط الأيسر – والنمط الأيمن فى أنماط التعلم والتفكير لصالح النمط الايسر ، وهذا لم يكن متوقعا ، حيث ان هؤلاء الأفراد يكتبون باليد اليسرى ومعنى ذلك حسب التحايل الفسيولوجى ، او الوراثى (الجينى) سيطرة النصف الكرى الأيمن • وبالتالى يكون هناك سيطرة من النمط الأيمن على هؤلاء الأفراد • ولم يحدث ذلك فى الواقع على التجربة •

وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارى لدرجات الطلاب وقيم « ت » بين النمط (الأيسر – الأيمن – المتكامل) ن = ٥٢ لدى الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة وذلك فى الجدول رقم (٦) •

جدول رقم (٦) :

يبين المتوسطات الحسابية – والانحراف المعيارى وقيمة « ت » ، وذلك فى الأنماط الثلاثة (الأيسر – الأيمن – المتكامل) لعينة من الطلاب المعلمين الذين يكتبون باليد اليمنى ن = ٥٢

المجموعة	النمط	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذين يكتبون باليد اليمنى	مجموع درجات الطلاب فى نمط التعلم والتفكير الأيسر	٢٦٫٣٨	٦٫٩٠	٦٫٢٧	٠١ر
	مجموع درجات الطلاب فى نمط التعلم والتفكير الأيمن	٢٠٫٦١	٦٫٢٩		
الذين يكتبون باليد اليمنى	مجموع درجات الطلاب فى نمط التفكير الأيسر	٢٦٫٣٨	٦٫٩٠	٢٫٢٦	٠٥ر
	مجموع درجات الطلاب فى نمط التفكير المتكامل	٢٣٫٧٦	٨٫٨٥		
الذين يكتبون باليد اليمنى	مجموع درجات الطلاب فى نمط التفكير الأيمن	٢٠٫٦١	٦٫٢٩	٢٫٩٤	٠١ر
	مجموع درجات الطلاب فى نمط التفكير المتكامل	٢٣٫٧٦	٨٫٨٥		

وقد اتضح من الجدول رقم (٦) ان الذين يكتبون باليد اليمنى يسيطر عليهم النمط الأيسر ، معنى ذلك ان سيطرة النصف الكرى الأيسر لدى الذين يكتبون باليد اليسرى ، هى سيطرة فسيولوجية أو ورانية (ناتجة من صفات محمولة على الكروموسومات) لا تتعلق بأنماط التفكير ، حيث أن أنماط التفكير يؤثر فيها نوع التعلم ، وان المجتمع باستمرار ينمي النصف الكرى الأيسر من المخ (أى النمط الأيسر) فى جميع الحالات مع من يكتبون باليد اليسرى ، والذين يكتبون باليد اليمنى ، حيث تركز نظم التعليم بطرق مباشرة وغير مباشرة ، مقصودة وغير مقصودة لتنمية احدى وظائف النصفين الكرويين على حساب الآخر فى العمليات العقلية والتعلم ، وتجهيز المعلومات والتى تتعلق معظمها بالنصف الكروى الأيسر (أى النمط الأيسر من التعلم) (١ : ٤٨) ، ويرى الباحث ان السيطرة الفسيولوجية أو الوراثية لاحدى نصفى المخ على باقى أجزاء الجسم قد يمكن الا تتفق مع أنماط التعلم والتفكير الثلاثة (الأيسر - الأيمن - المتكامل) حيث انها تنمى فى المجتمع ، ويؤثر عليها نوع التعلم اليدوى الذى يركز على النمط الأيمن • والذى يعتمد على تحقيق أهداف نفسحركية - كالموسيقى ، والرياضيات والأعمال التى تعتمد على الفك والتركيب والتى يسيطر عليها النصف الكروى الأيمن من المخ ، وأيضا المجتمع ونوع التعليم يعمل على تنمية المهارات اللفظية ، والعمليات المجردة كالحساب وفروع الرياضيات المختلفة ، (٣ : ١١٥) والتى يعتمد معظمها على النصف الكرى الأيسر ، مع العلم ان للجسم الجاسىء دورا فى الربط بين النصفين ، وهنا يكون دور النمط المتكامل ، وقد اتضح انه يوجد فروق داله احصائيا عند ٠١ر٠ حيث ت = ٢ر٩٠ بين متوسطات درجات الطلاب فى النمط الأيمن ، ومتوسطات درجات الطلاب فى النمط المتكامل لصالح استخدام النمط المتكامل ، وذلك لدى الذين يكتبون باليد اليسرى ، هذا معناه ان أقل استخداما لأنماط التعلم والتفكير هو (النمط الأيمن) ، وان استخدام الأفراد الذين يكتبون باليد اليسرى (والمسيطر عليهم النصف الكروى الأيمن من المخ) هو النمط المتكامل بدرجة أكبر من استخدامهم للنمط الأيمن ، ويسيطر لدى الانسان دائما أحد النصفين طبقا لخبراته وممارساته، ولكن من الملاحظ سيطرة النصف الأيسر لمعظم الأفراد ، نتيجة لتنمية نوع التعلم كما أوضح ذلك سبرى ١٩٧٥ Sperry (٣٥ : ٣٠ - ٣٣) .

ويشير ربنزر سنة ١٩٧٩ Rubenzer الى أن النصف الأيمن غير مسيطر بسبب دوره القليل فى العمليات اللفظية • وقد أوضحت جاشويند ١٩٧٠ Gaschwind فى دراسة على الأطفال ان النصف الأيسر مسيطر على

الأيمن ، وهذا ما أكدته الدراسة الحالية ان النصف الأيسر (النمط الأيسر) مسيطر على كل من الذين يكتبون باليد اليسرى ، والذين يكتبون باليد اليمنى ، وقد أكدت نتيجة الفرض الحالى دراسة صلاح مراد ، محمد مصطفى ١٩٨٢ حيث أوضحت تفوق طلاب الشعب الأدبية لكلية التربية فى وظائف النصف الأيسر وذلك على طلاب الشعب العلمية ، بينما تفوق طلاب الأقسام العلمية على الأقسام الأدبية فى استخدام النصف الأيمن ، والمتكامل معنى هذا أن التخصص الدراسى علميا أو أدبيا يؤدى الى تنمية أحد نصفى المخ على الآخر ، فالتخصصات العلمية تنمى النصف الأيمن من المخ (أى النمط الأيمن) والتخصصات الأدبية تنمى النصف الأيسر من المخ (أى النمط الأيسر) وقد اختلفت نتيجة هذا الفرض فى سيطرة النمط المتكامل يليه الأيسر يليه الأيمن عند الذين يكتبون باليد اليسرى عن نتائج دراسة صلاح أحمد مراد سنة ١٩٨٢ حيث كان ترتيبها سيطرة النمط الأيسر يليه الأيمن ثم النمط المتكامل • وبالنسبة للذين يكتبون باليد اليمنى فقد كانت سيطرة النمط الأيسر يليه النمط المتكامل يليه النمط الأيمن ، وقد يرجع هذا الاختلاف الى تنوع عينة دراسة صلاح أحمد مراد حيث انها من كليات أدبية وعلمية وانمطا التعلم تتأثر بنوع التعلم والخبرة والممارسة (٣ : ١٢٢) •

الفرض الرابع :

يوجد اختلاف فى استخدام أنماط التعلم والتفكير الثلاثة (الأيسر ـ الأيمن ـ المتكامل) بين الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة وبين الذين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة دليل على سيطرة احدى النصفين الكريين للمخ •

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخرج المتوسط الحسابى لانماط التعلم والتفكير (الأيسر ـ الأيمن ـ المتكامل) عند كل من عينة الطلاب الذين يكتبون باليد اليمنى ن = ٥٢ ، وعينة الطلاب الذين يكتبون باليد اليسرى ن = ٣٣ •

ويوضح ذلك الجدول رقم (٧) •

جدول رقم (٧) :

يوضح متوسطات درجات أنماط التعلم والتفكير الثلاثة (أيسر ــ أيمن ــ متكامل) لدى الذين يكتبون باليد اليمنى ، والذين يكتبون باليد اليسرى ٠

متوسطات درجات الطلاب الذين يكتبون باليد اليمنى فى الانماط الثلاثة				متوسطات درجات الطلاب الذى يكتبون باليد اليسرى فى الانماط الثلاثة			
ن	أيسر	أيمن	متكامل	ن	أيسر	أيمن	متكامل
٥٢	٣٨ر٢٦	٦١ر٣٠	٧٦ر٢٣	٣٣	٠٦ر٢٤	١٢ر٢١	٩٣ر٢٤

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الطلاب الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة يميلون الى استخدام النمط الأيسر فى التعلم والتفكير حيث ارتفاع المتوسط الحسابى للنمط الأيسر =٣٨ر٢٦ ٠ وذلك عن الذين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة فهم يستخدمون النمط الأيسر بدرجة أقل ، فالمتوسط الحسابى لاستخدام النمط الأيسر عندهم = ٠٦ر٢٤ وهذا يؤكد سيطرة النصف الكرى الأيسر عند الذين يكتبون باليد اليمنى ، وعكس ذلك فى النمط الأيمن ، فالذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة يستخدمون النمط الأيمن بدرجة أقل من الذين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة حيث متوسط درجات الطلاب الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة للنمط الأيمن =٦١ر٣٠ ، مع ان متوسط درجات الطلاب الذين يستخدمون اليد اليسرى للنمط الأيمن =١٢ر٢١ ويتفق هذا مع المنطق والواقع ، حيث انه عند الطلاب الذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة يسيطر النصف الكرى الأيسر للمخ ، ولذلك يكون نمط التفكير والتعلم الأيسر مسيطرا على التفكير والتعلم ، وعند الطلاب الذين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة يسيطر النصف الكرى الأيمن للمخ ٠ ولذلك يكون نمط التفكير والتعلم الأيمن مسيطرا عليهم بدرجة أكبر ويؤكد ذلك على وجود اختلاف بين النمط الأيسر والنمط الأيمن ، حيث يؤكد النمط الايسر على وظائف النصف الأيسر والذى يحددها تورنس ١٩٧٨ Torrance على تذكر الأسماء ، والاستجابات للتعليمات ، والثبات والنظام فى التجريب والتعلم والتفكير ٠ والتعامل مع المثيرات اللفظية ، والجدية والنظام والتخطيط ، أما النمط الأيمن فيرى تورنس ١٩٧٨ ان وظائف النصف الكرى الأيمن للمخ تتميز بتذكر الوجوه ، والاستجابة لتعليمات المصورة ،

والمتحركة ، وعدم الثبات فى التجريب والتعلم والتفكير والتخيل والابداع ، والاستجابة العاطفية والشعورية ، وتفسير لغة الأجسام بسهولة واستعمال الاستعارة والتناظر والاستجابة للمثيرات الوجدانيه ، واعطاء معلومات كثيرة عن طريق التمثيل والحركة واستخدام الخيال فى التذكر ، ونتيجة لهذا يمكن استغلال أنماط التعلم والتفكير الذى يتميز بها الذين يكتبون باليد اليسرى ويسيطر على أفكارهم النمط الأيسر ، والذين يستخدمون اليد اليمنى فى الكتابة ويتميزون بسيطرة النمط الأيمن • فيما يستطيعون أن يبدعوا فيه من أفكار مادية ومعنوية •

التوصـــيات التربوية :

١ ــ الأفراد الذين يكتبون باليد اليسرى ، يسيطر عليهم فسيولوجيا النصف الكرى الأيمن من المخ • يستخدمون النمط المتكامل من أنماط التعلم والتفكير بدرجة كبيرة ، ويسود هذا النمط على تفكيرهم ، وهذا يدل على درجة تنسيق كبيرة بين النصفين الكريين وذلك عن اقرانهم الذين يكتبون باليد اليمنى ، جدول رقم (٧) ، وقد أوضح تورنس سنة ١٩٧٧ Torrance • ونان ولمان (Tan Willman) ان المتفوقين عقليا يتميزون عن العاديين باستخدام النمط المتكامل ، وان التفكير هو القدرة المستمرة لأكثر من نمط من أنماط التعلم والتفكير ، وهذا دليل على ان الذين يكتبون باليد اليسرى لديهم قدرة على التعلم والتفكير الجيد ، ولديهم عقلية ابتكارية (١ : ٤٨٠ ــ ٤٩٧) لذلك يمكن الاستفادة من تفكير وابتكارات هذه الفئة التى تستخدم اليد اليسرى فى الكتابة • بصفة وراثية •

٢ ــ أوضحت النتائج ان الذين يكتبون باليد اليمنى يسيطر على أنماط تعلمهم وتفكيرهم النمط الأيسر ــ يليه النمط المتكامل ، ثم يليه النمط الأيمن ، أما الذين يكتبون باليد اليسرى يسيطر على أنماط تعلمهم وتفكيرهم النمط المتكامل ــ يليه النمط الأيسر ــ ثم النمط الأيمن ، أى أن نمط التفكير الأيمن فى كلتا الحالتين هو الأقل استخداما ، وهذا يرجع الى أثر التنشئة الاجتماعية بما فيها المواد الدراسية ، وطرق التعلم ، والتى لا تركز بقدر كبير على نمط التعلم والتفكير الأيمن ، والذى يعتمد على الحركة • والفك والتركيب واستخدام الآلات والتفكير التصورى ، والألعاب الرياضية والموسيقى والابداع ، وذلك بالقدر الذى نجد فيه تنشيط النمط الأيسر وتدريبه والذى يعتمد على اللغة والألفاظ ، والتجديد ، مما يجعل علماء النفس يقولون ان التعلم يركز على النمط الأيسر ، ويمكن مراعاة ذلك فى الاكثار من المدارس الصناعية والعلوم التى تعتمد على المهارات النفسحركية كالموسيقى والألعاب الرياضية والمهارات الفنية كالرسم والنحت

والزخارف ، وذلك لزيادة تدريب وممارسات وظائف النمط الأيمن ، بين الأفراد فى المؤسسات التعليمية والفنية والصناعية ، التى تحقق العديد من الأهداف النفسحركية ٠

٣ ـ كثير من حالات الذين يكتبون باليد اليسرى تعتبر وراثيه ، حيث سيطرة النصف الأيمن من المخ فسيولوجيا على النصف الأيسر من الجسم ، أى انها ناتجة من خصائص تحملها الجينات ، وفى هذه الحالة يصعب تغيرها ، وبالتالى لا يجب الاعتراض على هذا السلوك فى الأفراد ، بمحاولة اجبارهم على استخدام اليد اليمنى فى الكتابة ، بل يجب تنمية ما لديهم من طرق للتعلم والتفكير تساعد على استغلال امكانياتهم وقدراتهم الاستغلال السليم ، والذى يتميز باستخدام النمط المتكامل ـ يليه النمط الأيسر ، ثم يليه النمط الأيمن ٠

المراجـــع

١ ـ حمدى شاكر محمد : **علاقة أداء النصفين الكريين للمخ باتقان حروف الهجاء والفهم النهجي القرائي لدى رياض الأطفال** • بمدينة أسيوط ـ كلية التربية ـ جامعة أسيوط ـ العدد السابع المجلد الثانى ، يونيو سنة ١٩٩١ من (ص ٤٨٠ ـ ص ٤٩٧) •

٢ ـ حمدى شاكر محمد : **التوافق النفسى ووظائف النصفين الكريين للمخ لدى المتفوقات ـ والمتأخرات دراسيا من طالبات الصف الثانوى العام** ـ مجلة كلية التربية ـ جامعة أسيوط المجلد الثانى يونيو سنة ١٩٩١ من (ص ٤٦٢ ـ ص ٤٧٩) •

٣ ـ صلاح أحمد مراد ، محمد محمود مصطفى : **اختبار تورنس لانماط التعلم والتفكير النهضة العربية** ـ ١٩٨٢ ـ القاهرة •

٤ ـ صلاح أحمد مراد ، وآخرون : **أنماط التعلم والتفكير لطلاب الجامعة وعلاقتها بالتخصص الدراسى** ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد الخامس ـ الجزء الأول سبتمبر سنة ١٩٨٢ من (ص ١١٣ ـ ص ١٤١) •

٥ ـ صلاح أحمد مراد : **الابتكار الشكلى والأداء العقلى وأنماط التعلم والتفكير لمستخدمى اليد اليسرى ، ومستخدمى اليد اليمنى من تلاميذ المرحلة الاعدادية فى دولة الامارات** ، بحوث وقراءات فى علم النفس ـ دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٨ من (ص ٣٥ ـ ص ٦٥) •

٦ ـ عبد الوهاب محمد كامل : **التعلم وتنظيم السلوك** ، المكتبة القومية للنشر ، طنطا ١٩٨٣ ، جمهورية مصر العربية •

٧ ـ محمد بهائى السكرى : **المخ** ـ دار الهلال ـ الكتاب الطبى سنة ١٩٨٨ ـ القاهرة •

٨ ـ محمد زيدان حمدان : الدماغ والادراك والذكاء والتعلم ـ دراسة فسيولوجية لماهيتها ووظائفها وعلاقاتها ـ دار التربية الحديثة ـ عمان ـ الأردن سنة ١٩٨٦ .

٩ ـ *Annett. M. : In Twins the right shift theory* (*Psyc INFO .Database Copyright* 1989 American Psychological Assn all rights reserved.

١٠ـ *Berry G. A. Hughes R. L. Jeckson L.D. sex and handedness in simple and integrated task performance perceptual* Motor-skills 1980 Dec. vol 51 (3, pt 1) 807, 812.

١١ـ *Bouton C.P. Language et Leteralisation language and leteralization* (Psyc. INFO Database Copyright 1987 American Psycholoiical Assn ell rights reserved.

١٢ـ *Compton, A. & Bradshow J. L. Differential hemispheric meddiation of nonverbal visual stimuli.* Journal of Experimental Psychology Human Perception and performance 1975-104, 246-252.

١٣ـ *Douglas S. Ramsay-onset of Duplicated Syllable Babbling and Unimenual Handedness in Infancy :* Evidence for Developmental change in Hemispheric specialization Developmental Psychology 1984 Vol. 20, No. 1, 64-71.

١٤ـ *Garcia Merita M.L. Asimetria Cerebraly Lateralization de Funciones* (Cerebral asymmetry and functional Lateralization. Boletion de Psicologia (Spain) 1984 Jun N 4p-51-75.

١٥ـ *Gaschwind. N. Language and the brainn, Readings from Scientific.* American recent progress in perception San Francisco W. H. Freeman and Company 1970.

١٦- Gazzaniga. M. S. The Bisected brain New York : Appleton *century* - Crafts 1970.

١٧- Grafman J. : *Effects of left. hand perference on post injury measures of distal motor ability*-perceptual & Motor skills, 1985 fct. Vol. 16 (2) 615-524.

١٨- *Hardyck, G. Handedness and Part-whole relationships :* A replication Cortex, 1977, 13, 77-84.

١٩- Hart L. A. *How the brain works york Basic Book* 1979.

٢٠- Hecaen H. *Fundemental homispheric esymmetry and behavior Social Science Information,* 1973-12-7-23.

٢١- *Hughdahl K. Ellortsen R. Waaler P. E. Klove H. Left and right handed dyslexic boys* « Psyc INFO Database Copyright 1989 American Psychological Assn all rights reserved.

٢٢- *Hunter M. Right-brained Kids in Left. Brained Schools Today's education, Now Dec.* 1976, 45-48.

٢٣- *Levender M. Levander S. Cognitive Performance among among left handers differing in strength of handedness and familial sinistrality* °*PSYC INFO Database Copyright* 1991 American Psychological Assn. all rights reserved.

٢٤- *Lomes J., & Kimua D. : Interhemispheric interaction between speaking and sequential manuel activity* Neuropsychologia 1976. 14, 23-33.

٢٥- *London W. P. Cerebral taterallt and the study of alcoholism (Psyc INFO Database Copyright,* 1988 America Psychological Assn. all rights reserved.

٢٦- *Merino M.F. McKeever W.F. Spatial Processing Laterelity and Spatial Visualization Ability Relations to Sex and familial Sinistrality Variablesè* PSYC INFO Databese Copyright 1989 American Psychological Assn. all rights reserved.

٢٧- *Ornstein, R. E. : Right and Left thinking Psychology Today,* 1973, 6-86-92.

٢٨- *Rubenzer, R. Left-right hemisphere model and implications for education. Gifted child,* Quarterly Quartery 1979, 1979, 23-78-100.

٢٩- *Semples R. The metaphorical mind-Reading Mass :* Addison Wesley 1976.

٣٠- *Searleman A. Cunningham I.F. Goodwin W. association between familial sinistrality and pathological left handedness A comparison of mentally retarded and nonretardëd subjects* (Psyc. INFO Datebase Copyright 1988.

٣١- Sherwin I. & Selizer B. Left handedness in early and *late onset domentia : Rerly Neurology* 1984 Dec. vol. 34 (12), 1622-1623.

٣٢- *Sperry, R.W. : Hemispheric disconnection and unity in conscious awarness.* American Psychologist 1968, 23, 733-734.

٣٣- Simon T. Y. *Sussman H. M. The dual task paradigm : Speech dominance or manual dominence* (psyc INFO Database Copyright 1988 American Psychological Assn all rights reserved.

٣٤- *Sperry, R. W. : Lateral Specialization of Cerebral function in Surgically Seperated Hemispheres In F. S. Mc-Guigan* & R. A. Schoonover (leds). The Psychopysiology of thinking New York Acedemic Press 1973.

٣٥- *Sperry R. W. Left brain righ brain saturday Review Aug 1975, 30-33.*

Torrance E. P. & Reynolds, C.R. Lunges of the future of Gifted Adolescents : Effects of alienation an special cerberal functioning Gifted child Quarterly, 1978, 122-40-54.

Torrance, E. P. : Inplications of Whole brained thories of learning and thinking for computer-based instruction Journel of Computer Based Instruction, 1981 7 (4) 99-105.

38. *Vanderploas R.D. Left handedness and variant patterns of Cerebral Organization A case study.* (Psys INFO Database copyright 1989 American Psychological Assn. all rights reserved.



ادراك الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين لاتجاهاتهم نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم

« دراســـة مقـــارنة » (*)

مقدمـــة :

لقد أصبح الكمبيوتر سمة أساسية من سمات حياتنا المعاصرة ، فهو يستخدم فى الصناعة ، والهندسة والتجارة والمواصلات والطب ، ولكن كيف يطوع الكمبيوتر . وبرامجه لاستخدامها فى التعليم والتعلم ، ونزيد من اتجاهات الطلاب الايجابية نحوه ، وخاصة بين الطلاب المعلمين الذين سوف يستخدمونه فى عملية التدريس بعد تخرجهم ، هذا ما دعانى الى هـذه الدراســة التي تتضمن ادراك اتجـاهات الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين لفـاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم ، لأحداث التعـلم المطلوب ·

وينحو عالم اليوم الى الأخذ بأساليب العلم ، والتكنولوجيا ومنجزاتها وعيا بالاحتياجات الأساسية لتنمية الانسان العربى ، وبالمتغيرات المعرفية والتكنولوجية والثقافية والتعليمية التي برزت فى النظام العالمى الجديد ·

(*) نشرت الدراسة بالعدد رقم ١٠ ، مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسيه سنة ١٩٩٤ ·

وانبثاقا مما أسفرت عنه عديد من البحوث والدراسات المصرية والأجنبية تلك التى قدمها كول وهانفن ١٩٨٣ Cole & Hennofin ، وبيلور جاك ١٩٨٥ وسكنر ١٩٨٨ Skiner ولويد براندا وجريسارد ١٩٨٤ Loyd B. and Gressard ، وفتحى الزيات ١٩٨٨ ، وبدرية أحمد كمال سنة ١٩٨٩ ، ومحمد سويلم ١٩٩١ ، ومحمد مسعد نوح ١٩٩٢ ، وعبد الله سالم المناعى ١٩٩٣ ، ومحمد الوقائى سنة ١٩٩٣ ، فى استخدامات الكمبيوتر المختلفة واتجاهات القائمين بالعملية التعليمية نحوه ، حيث ظهرت هناك حاجة الى مزيد من الدراسة الواعية لاستشفاف كيفية تطويع استخدام الكمبيوتر فى مجال التعليم والتعلم ، للتعرف على العوامل الايجابية والسلبية ، وقواعده وأسسه وآلياته ، وما ارتبط به من مفاهيم وتكنولوجية استخدامه فى أقطار العالم المختلفة ، وذلك لتطويع استخدام برامجه بشكل واسع فى عملية التعليم والتعلم للمواد الدراسية المختلفة كاستخدامه فى الشرح والتدريس ، واستخدامه كوسيلة تعليمية وفى التقويم والامتحانات لقياس الانجاز الأكاديمى للطلاب ، والتخزين ، والمراجعة وما نوفره لهم من معلومات ، واستخدامه فى الادارة التربوية ، وتخزين المعلومات اللازمة عن الطالب فى الجوانب الاجتماعية ، والعلمية والصحية ، والدرجات التى حصل عليها طوال العام الدراسى فى المواد الدراسية المختلفة ، كما يمكن استخدامه فى اعداد الميزانية التعليمية من الموارد وبنود الاتفاق الخاصة بالعملية التعليمية ، والحضور ، والغياب والانتظام فى الدراسة • والارشاد الأكاديمى للطلاب ، حسب قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم •

وتعتمد هذه الدراسة على نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا ١٩٦٣ Albert Bandura ، حيث عرف الأفراد على الدوام أن الكثير من الأنماط السلوكية الاجتماعية منها وغيرها انما تكتسب من خلال المحاكاة والتعلم بالملاحظة والانسان أكثر الكائنات الحية محاكاة (١٢ : ١٤٩) ويستطيع تعلم الاستجابات الجديدة بمجرد ملاحظة سلوك الآخرين • وهؤلاء الأفراد الآخرون يعتبرون من الناحية التقنية نماذج Models واكتساب الاستجابة من خلال مثل هذه النماذج • يسمى الاقتداء بالنموذج Modeling (١٢ : ٤٧) •

والمحددات السابقة للسلوك هى تلك التأثيرات المعقدة التى تحدث قبل قيام السلوك ، وتشمل التغيرات الفسيولوجية ، والعاطفية ، والأحداث المعرفية مثل التوقعات ، والآليات الفطرية للتعلم ، وتشمل أشكال التعزيز (التدعيم) التى قد تكون خارجية فى طبيعتها أو داخلية (١٢ : ١٤٥) •

أهمية الدراسة :

سعيا الى الافادة الفعالة من استخدامات برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ، وابتكار استخدمات جديدة للكمبيوتر تنمى وتطور العملية التعليمية بشكل متكامل ، وبعد أن اتضح أن الكمبيوتر قادر على توليد بيانات ذات خصائص احصائية ومعرفية وأن يتعامل مع عدد كبير من المتغيرات العقلية والنفسية فى وقت واحد وبصورة علمية دقيقة ومنظمة وان برامج الكمبيوتر لا تستطيع التعليم بكفاءة ما لم يكن متاحا لديها تمثيل صحيح للمعرفة التى يهدف لاكتسابها وأنه قد زاد الاهتمام الآن بالبحث فى جعل البرامج قادرة على التعلم واتضح أن برامج الكمبيوتر الحالية ازداد حجمها وكفاءة أدائها وأصبحت الاستعانة بالكمبيوتر أمرا ضروريا (٣ : ٢٨٧) فان الباحث يقدم جهده فى هذه الدراسة ، للتعرف على اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم • كما يدركونها ، وذلك قبل دراسة مقررين دراسيين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة وبعد دراسة هذين المقررين ، ومدى التغير الذى طرأ على هذا الاتجاه والفروق فى الاتجاه بين الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين نتيجة الفروق الحضارية ولهذا صمم الباحث مقياسا يحتوى على عدة أبعاد لهذه الاستخدامات فى ضوء الدراسات الحديثة لاستخدامات الكمبيوتر ، لتكون بداية لأبحاث مستقبلية تستطيع أن ترسخ مجالات أوسع وأرحب ، فى خلق اتجاهات أكثر ايجابية ومرونة اهتماما بتعدد زوايا الروى لاستخدامات الكمبيوتر فى التعليم والتعلم بكافة مراحله التعليمية ، وفى المراحل العمرية المختلفة •

مشكلة البحث : ان توافر الكمبيوتر ، واستخداماته الواسعة فى المدارس والمنهاج ، والمواد الدراسية المختلفة ، يثير كثيرا من التساؤلات والقضايا والمخاوف فى بعض الأحيان ، وبشأن تطوير المادة العلمية من حيث النظرية والتطبيق ، وبقدر من الاستنتاج ، يمكن القول أن هناك اتجاهين احداهما يفضل التدريس باستخدام الكمبيوتر وأن يدخل الكمبيوتر العملية التعليمية والاتجاه الثانى يفضل التدريس دون استخدام للكمبيوتر ، مما أثار تساؤلات البحث الحالى :

هل يمكن تطويع استخدام الكمبيوتر فى مجالات التعليم والتعلم بحيث يساعد المعلم فى عملية شرح الدروس ، وعرض الوسائل التعليمية المختلفة • والقيام بعملية التقويم والامتحانات وقياس الانجاز الأكاديمى للطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة ، وكذلك فى الادارة التربوية ، من حيث تدوين الدرجات التى يحصل عليها الطلاب ، والمعلومات المختلفة التى تتضمن الحالة التعليمية والنجاح والرسوب ، والناحية الصحية

(الجسمية ـ والنفسية) ، والحالة الاجتماعية والاقتصادية ، والحضور والغياب ، ومدى التقدم فى الدراسة لتوجيه الارشاد الأكاديمى ، وخلاصة القول فى تدريس المواد التعليمية المختلفة ، ويكون مساعدا للمعلم حتى يتفرغ لعملية التخطيط التربوى ، وعرض الدروس بشكل يتفق وطبيعة المادة العلمية ، ويتم بطريقة تسلسلية ويتمكن من التغلب على مشكلة زيادة عدد الطلاب فى الصفوف الدراسية ، ولا يتأتى ذلك الا حين يكون لدى المعلمين اتجاهات ايجابية نحو فاعلية استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ، ويمكننا دراسة هذه الاتجاهات لدى الطلاب المعلمين قبل دراسة مقررات دراسية محددة عن الكمبيوتر ولغة البرمجة للتعرف على الاتجاه العام لدى الطلاب المعلمين ، وكذلك دراسة هذه المقررات ، مع العلم انها تتمشى مع مستويات دراستهم ، وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة فى :

ما هو مستوى ادراك اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعرم ، وذلك قبل دراسة مقررين دراسيين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ، وبعد دراسة هذين المقررين الدراسيين المتساويين ، حيث أن اتجاههما سوف يحدد مستقبلا مدى استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ومدى الفروق فى فاعلية هذه الاتجاهات بينهما ·

هدف الدراسة :

١ ـ تصميم مقياس متعدد الأبعاد يمكنه قياس فعالية اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ·

٢ ـ اجراء قياسات قبلية لفاعلية اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين نحو تطويع استخدامات برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم قبل دراستهم لمقررات دراسية فى الكمبيوتر ولغة البرمجة ·

٣ ـ اجراء قياسات بعدية لفاعلية اتجاهات الطلاب المعامين المصربين والعمانبين نحو استخدامات برامج الكمبيوتر فى التعايم والتعلم بعد دراستهم لمقررات دراسية متساوية فى الكمبيوتر ولغة البرمجة ، وذلك للتعرف على مدى التغير فى الاتجاهات نتيجة لدراسة هذه المقررات ·

٤ ـ التعرف على مدى الاختلاف بين المصريين والعمانيين فى فعالية الاتجاهات نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم وذلك اعتمادا على الأبعاد الخمسة للمقياس وقبل دراسة مقررات عن الكمبيوتر ولغة البرمجة، وبعد دراسة مقررات عن الكمبيوتر ولغة البرمجة .

مصطلحات الدراسة :

الكمبيوتر : Computed آلة مساعدة للعقل البشرى فى العمليات الحسابية والمنطقية وفى جميع مجالات العلوم ، حسب ما فيها من برامج تمكن من ذلك ، ولديها القدرة على استقبال البيانات ومعالجتها بواسطة برنامج من التعليمات ، يتم تخزينها واسترجاعها وقت الحاجة اليها بسرعة فائقة . ويمكن استخدامها كأداة تعليمية فى شرح الدروس ، وكوسيلة تعليمية قادرة على التقويم والامتحانات وقياس الانجاز الأكاديمى للطلاب، والمشاركة فى الادارة التربوية والارشاد الأكاديمى داخل الصف الدراسى وفى المؤسسة التعليمية .

البرنامج : Soft Wore or Program

مجموعة مرتبة ومتتابعة من التعليمات أو الأوامر تحدد للمبيوتر خطوات تنفيذ عملية معينة أو مجموعة ن المكونات المنطقية والتعليمات والأوامر غير الملموسة التى تقوم بتشغيل الكمبيوتر ، وتوجيهه لتنفيذ عملية معينة (١١ : ٦٣) .

تطبيقات الكمبيوتر فى التعليم : Computer Application Education

هى عمليات استخدام أو توظيف برامج الكمبيوتر فى كل أو بعض العمليات التعليمية التى تتم داخل الفصل وخارجه ، وتتضمن استخدامه فى شرح الدروس ، وكوسيلة تعليمية ، وموجه للأسئلة فى التقويم والامتحانات لقياس الانجاز الأكاديمى والتعويل عليه فى الادارة التربوية والارشاد الأكاديمى .

الاطار النظرى للدراسة :

١ ـ ان استخدام الكمبيوتر بشكل واسع فى المدرسة والمنهج يثير كثيرا من التساؤلات والقضايا، والمخاوف فى بعض الأحيان ، ونظريات التعلم الاجتماعى لباندورة ١٩٦٣ تؤيد التعلم بالملاحظة ، ومن حيث النظرية وتطبيقاتها على استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ، وبقدر من الاستنتاج يمكن القول أن هناك موقفين أو اتجاهين بشأن استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم .

والموقف الأول ، وهو موقف ايجابى يؤيد استخدام التطور التكنولوجى فى التعليم والتعلم ، كاستخدام القنوات التليفزيونية المغلقة، والفيديو والكمبيوتر ، حيث أصبح استخدام التكنولوجيا أمرا ضروريا لتناول المعلومات والتعايش فى المجتمع المعاصر (١٣ : ١٦٨) ٠

والموقف الثانى وهو اتجاه سلبى متشائم يحذر من ارتباط التعليم والتعلم بالتكنولوجيا ، وقد ذكر ماك نيل ١٩٨٥ Mc Neil J.D. تحذيرات من استخدام التكنولوجيا الحديثة ، وأنصار هذا الاتجاه هم أنصار نظريات التعلم الانسانى والمناهج الانسانية Humanistic Curriculum ويرى علماء الاجتماع امكانية انحسار فرص العمل ، والبطالة كتبعية لعصر الكمبيوتر ، وحين تحاول الدول النامية أن تتقدم باستخدام التكنولوجيا بشكل متزايد قد يؤثر ذلك فى شعوبها بشكل سلبى (٢٤ : ٢٦٨) ٠

ويرى الباحث أن الدراسات فى مجال استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية وفى شرح الدروس ، واستخدامه كوسيلة تعليمية ، ومقيم للطلاب وفى الادارة التربوية بشكل عام فى تطويع استخدام الكمبيوتر فى مجال التعلم والتعليم ٠ دراسات قليلة لا تكفى للخروج برأى يؤيد أو يرفض هذه التكنولوجيا الحديثة ٠ فى الوقت الذى لا ينبغى فيه النظر الى التعليم ككيان منعزل عن المعرفة والتكنولوجيا التى تساعد على ذلك ، ولهذا يلزم التعرف على اتجاهات المعلمين ، وهل هى ايجابية أم سلبية ، نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ٠

وحيث أن دراسة مادة الكمبيوتر حديثة فى كليات التربية والمعلمين وان الدارسين للكمبيوتر ولغة البرمجة الذين تخرجوا من كليات المعلمين قليلون كان لابد من أن نتعرف على اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ، وذلك قبل حصولهم على مقررات دراسة فى مادة الكمبيوتر ولغة البرمجة ، وكذلك بعد اجتيازهم لهذه المقررات ٠

٢ ـ وفى نظرة مستقبلية عن مدى استخدامات الكمبيوتر وتطويع برامجه فى العملية التعليمية٠ ذكر محمد الوقائى سنة ١٩٩٣ ان السنوات العشر القادمة سوف تحدث انقلابا فى صناعة الكمبيوتر والبرمجيات كما لم يحدث من قبل فى تاريخ الصناعة ، وهى طرق بالغة السرعة Super Intement وسوف تعمل برامج المستقبل جميعها فى بيئة مفتوحة لا يعوقها اختلاف نظم التشغيل ، أما عن الأجهزة فهى تعمل بسرعة ، كما أن أهمية المكونات المادية تتلاشى ، بينما تزداد أهمية البرامج

المستخدمة فى الكمبيوتر ، وسوف يزداد استخدامها ، باستخدام تكنولوجيا البرمجة بالأشياء object oriented ، وسوف تساعد على كتابة فعالة يمكن تطعيمها بمقطوعة من الشعر بصوت شاعر ، أو أغنية أو موسيقى ، وذلك بالصورة أو الحركة فى ملف واحد ترسلها الى عدد كبير من المستفيدين بهذه البرامج وتوجيهها من قاعدة بيانات واحدة ، أو مجموعة قواعد ، ويمكن كتابتها وتسجيلها بواسطة برامج معقدة ضخمة ، ويساعد على ذلك وفائق سليكونية قادرة على انجاز عديد من العمليات فى الثانية (١٩ : ٤) وهذه الأفكار توضح مدى الامكانية الكبيرة لاستخدامات الكمبيوتر المتعددة ووسائله الحديثة من البرامج المتطورة ، فهو يعتبر أداة جيدة يمكن استخدامها فى التعليم والتعلم ، ويمكن تغلغله فى حياة المجتمعات فى كافة المجالات ، ومن هنا نشأت فكرة الدراسة فى تطويع استخدام برامجه فى التعليم والتعلم ، والتعرف على اتجاهات الطلاب المعلمين نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى العملية التعليمية ٠

٣ ــ كلنا يعرف البرامج الجاهزة المتاحة للكمبيوتر ، والتى تحل مشكلات بعينها وتعمل فى مجالات محددة ، مثل برنامج لوتس للجداول الالكترونية وبرنامج دى بيس لقواعد البيانات ، وبرنامج بيرفكت لمعالجة الكلمات ، ولكن كثيرا ما تعرض للانسان مشكلات لا يوجد برنامج جاهز لحلها ، هنا يكون السبيل الوحيد هو اللجوء الى لغات البرمجة لكتابة البرنامج الجديد المطلوب ولغات البرمجة كثيرة ، بعضها متخصص فى مجال معين مثل لغة برولوج المتخصصة فى مجال الذكاء الاصطناعى ، ولغة فورتران فى مجال الرياضيات ، ولغة كوبول المتخصصة فى مجال المحاسبة والمراجعة ، وبعضها متعدد المجالات مثل لغة سى ولغة بيسك ولغة سكال ، ويمكن استخدام لغات الكمبيوتر هذه فى مجال استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ، حسب طبيعة واحتياجات كل مادة دراسية (١٤ : ٣٢) ٠

٤ ــ قد ذكر تشارلز وولف سنة١٩٩٣ انه تنخفض أسعار أجهزة الكمبيوتر مستقبلا ، وبذلك سوف ينتشر الكمبيوتر ، ويزيد استخدامه فى مجالات متعددة منها مجال التعليم والتعلم ، لدى الطلاب من المدارس والجامعة وتتعدد برامج الكمبيوتر مما يسهل استخدامه ، وقد ذكر فى مؤتمر كان بفرنسا سنة ١٩٩٣ ان صناعة برامج الكمبيوتر سوف تكون أهم من صناعة الكمبيوتر نفسه ، وعليه فانه يتوقع أن يكون حجم النمو فى ميدان البرامج ٢٥٪ سنويا بعد ذلك ولسنوات عديدة (٥ : ١٥) ٠

٥ ـ ولعل أهم التطورات التى سوف تحدث فى المستقبل سوف تكون فى ميـدان الوسـائط المتعددة Malti media وكذلك البيئـات التفاعلية Interactive التى يرد فيها الجهاز على الانسان ، ويتفاعل معه ويمكن استخدام هذا التفاعل فى شرح الدروس، والتقويم والامتحانات وقياس الانجاز الأكاديمى للطلاب (٥ : ١٥) ٠

٦ ـ وقد أوضح فتحى صالح١٩٩٣عن مفهوم المالتى ميديا لبرامج الكمبيوتر والعنـاصر الداخـلة فى تكوين هذا المفهوم متـل التصوير الالكترونى ، وتسجيل الصـوت رقميـا ، وأدوات التخزين ، والبرمجة وكيفية تطويرها،وهى عبارة عن تكنولوجيا وسائط متعددة متطورة، تستخدم الصوت والصورة وأدوات التسـجيل والمؤثرات البصرية الخاصة لخلق مجموعة من نظـم البرامج التى تعطى الفرصـة للمستخدمين للكمبيوتر لرؤية وسماع الأحداث الماضية ، ودراسة التـاريخ والثقافـة القديمة ، والحديثة ، وكافة العلوم اللغوية (١٦ : ١٦) ٠

٧ ـ وذكر عبيد سلطان سنة ١٩٩٣ أن نظام استرجاع المخطوطات اليدوية بالوسائط المتعـMultimedia Manuscripts Retrieval System برنامج مصمم للحفاظ على الصور والكتابة ، ويمكن عرضه بأربعة ألوان ، ولديه امكانات كبيرة للتعامل مع المخطوطات مع وجود معلومات صوتية للتعليق عليها ، ويمكن استخدامه فى تدريس التـاريخ والجغرافيا حيث يقوم بعرض الخرائط ، والأماكن المختلفة ، شارحا لوارداتها وصادراتها وأهم خصائصها ، وحجم السكان وأهم أعمالهم ، وكذلك فى مواد العلوم فى الفيزياء والكيميـاء ، والأحيـاء باجراء التجارب المعملية فى المختبرات وعرضـها على الطـلاب بالكمبيوتر فى دروس متتالية ، هذا بالاضافة الى عـرض الشرائـح Progector من خـلال الكمبيوتر فى المواد العلمية المختلفة (١٠ : ١٩) ٠

٨ ـ ان الاتصال الهائل وبلا حدود للكمبيوتر يعد طريقة سريعة لنقل البيانات من خلال شبكات عملاقة ، سوف تساعد كافة دول الكرة الأرضية للاستفادة من بعضها البعض ، وتقرب من الهوة الحضارية بين الدول المختلفة ، وتجعل العالم وحدة من المعلومات تتحرك بسهولة ويسر بين الدول المتقدمة والنامية وهذه طريقة سهلة لنقل المعلومات بين كافة البشر ، تخلق فائدة مشتركة بين الشعوب (١٦ : ١٦) ٠

٩ ـ ويمكن اسـتخدام برامـج حـديثة فوتوشـوب photoshop تسـاعد فى اعـداد الجداول المعقدة بسهولـة ، وذلك باللغـة العربية والانجليزية واضافة الصور والرسوم المطلوب عرضها بعديد من الألوان.

أى أنه يمكن استخدام البرنامج فى مادة الرسم، ويمكن حتى عمل الظلال المتفاوتة فى الدرجات والألوان ، وأيضا يمكن استخدام الكمبيوتر فى كل المواد التى بها رسومات طبيعية أو صناعية (١٦ : ١٧ ـ ١٨) .

١٠ ـ وقد أوضح عبد العزيز خضر سنة ١٩٩٣ انه مع ظهور أى تكنولوجيا حديثة مثل الكمبيوتر تدور التساؤلات حول تأثير هذه التكنولوجيا الحديثة فى من يستخدمها بالسلب أو الايجاب ، فيرى البعض آن دوام استعمال أجهزة الكمبيوتر ، ودوام الكتابة من خلال لوحة المفاتيح يؤدى الى حدوث العديد من الاضطرابات الصحية ، والاجهاد المتكررة للمستخدمين ، وذلك نتيجة دوام استعمال أجهزة الكمبيوتر لفترات طويلة دون توقف.وقد أجرت مجلة بى سى وورلد B. C. World دراسة عن نتيجة دوام استعمال أجهزة الكمبيوتر فتبين ظهور اعراض آلام فى أعصاب اليد والكتف ، وذلك نتيجة للكتابة المستمرة على لوحة المفاتيح ، وأوصت بأنه يلزم وجود فترات راحة أو القيام بأعمال أخرى مما يحول دون حدوث تلك الأضرار ، وقد سمى الباحثون تلك الأضرار باسم الاجهاد المتكرر Repetitive Strain injury وتحدث تلك الأضرار لأى شخص يعمل لفترات طويلة فى الكتابة على لوحة المفاتيح الخاصة بالكمبيوتر ، ولا يميز ذلك المرض بين الاناث والذكور آو الصغار والكبار (٩ : ٢٠ ـ ٢١) .

١١ ـ وقد ذكر عبيد سلطان سنة ١٩٩٣ أن وجود برامج جديدة للكمبيوتر لحل المسائل الرياضية ، مكن من أداء العمليات الحسابية الى درجة كبيرة من الدقة يحررها مستخدم الكمبيوتر ، بالاضافة الى امكانية التعامل مع الرموز والأرقام والتعامل مع المعادلات وحساب التفاضل والتكامل ورسم عدة أنواع من الرسوم ثنائية وثلاثية الأبعاد ، بالاضافة الى رسم الأسطح الهندسية المختلفة مع القدرة على التحكم بدرجات الألوان، وعرض الرسوم والرسوم المتحركة والتعامل مع القيم الرقمية المعينة ، أو بعض جذور الأرقام ، وهذه البرامج عالية الكفاءة ، وتتمكن من تقديم دروس الرياضيات ، الأكثر تخصصا والأكثر عمقا (٩ : ٢٢) .

ومن هذا المنطلق يصبح ادخال الكمبيوتر فى جميع مراحل التعليم والتعلم أمرا ضروريا من حيث حاجة المجتمع ، ومن حيث الحداثة والتطور، ورغبات وميول الطلاب وذا انتاجية عالية للمساعدة على الانجاز الأكاديمى، وهذا بدوره يتطلب تطويع برامج الكمبيوتر بما يتمشى مع تطوير المناهج (٢٥ : ٤) ، فهو قادر على توليد بيانات ذات خصائص معينة ، ويستطيع التفاعل مع عدد كبير من المتغيرات العقلية والنفسية فى وقت واحد ،

وبصورة علمية دقيقة ومنظمة ، ويستطيع المتعلم أن يستمع الى الاسئلة ، ويجيب عليها ويتلقى الرد على الاجابات الصحيحة والخاطئة ، ويعرض الكمبيوتر أمامه كافة الوسائل التعليمية أثناء الشرح ، ويعتبر هذا تكنولوجيا حديثة فى التعليم والتعلم ، ولديه سرعة فائقة وقدرة عالية فى انجاز العمليات الحسابية والمنطقية ، وخزن المعلومات ، واسترجاعها فى الوقت المناسب • وتخطيط وتنظيم الأفكار، وتسلسلها باسلوب منطقى •

والدراسة الحالية تشعر بأهمية الكمبيوتر فى هذا العصر كلغة مشتركة بين أفراد العالم فى مجالات عديدة، وتعتبر هذه الدراسة امتدادا لدراسة بدرية كمال أحمد سنة ١٩٨٨ حيث أوصت بدراسة مستقبلية عن أثر فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس بعض المواد ، واجراء دراسة عن اتجاهات المعلمين الذين يتم تدريبهم حاليا على الكمبيوتر (٤ : ٢٤٤) • خاصة انه قد أمكن استخدام الكمبيوتر فى عديد من برامج الارشاد الأكاديمى وفى تطوير حياة الفرد والمجتمعات وأصبحت لغة الكمبيوتر عالمية (٢ : ٨٣) •

الدراسات السابقة :

قد أكدت بعض الدراسات كدراسة فوستر ١٩٨٥ Foster واندرسون١٩٧٧ Anderson أن الطلاب الذين لديهم معرفة وخلفية عن الكمبيوتر لديهم قدرة أكبر على التعامل معه ، وقدرة على حل المشكلات ، بينما ترى دراسات أخرى لفيشر ١٩٧٣ Fisher ان استخدام الكمبيوتر ليس له أثر فى تنمية المهارات الهندسية والتحصيل بصفة عامة •

ان الطلاب الذين يميلون الى النوم فترات طويلة ، كانوا متحمسين الى الدراسة باستخدام الكمبيوتر ، ويتنافسون فى استخدامه فى التعليم ، والاهتمام بما يقدمه ، كما أوضحت أو الصف الذى يستخدم فيه الكمبيوتر يكون تركيز المدرس فيه على الطلاب الذين يحتاجون المساعدة حيث يكون لديه الوقت الذى يسمح له بأن يعطى الطلاب الضعاف أربعة أضعاف الوقت والاهتمام الذى كانوا يلقونه فى الفصول التى لا تستخدم الكمبيوتر (٣٨ : ١٦٩ ـ ١٩٣) •

وقد وجدت دراسة فريدركسون ١٩٨٩ Frederiksen أن الكمبيوتر لن يدع الطلاب ينتقلون الى النشاط اللاحق ما لم ينتهوا من النشاط السابق وهذا يعطى المعلم فرصة لتقويم وقياس ما قدمه كل طالب من جهد ، ويمكن استخدام الكمبيوتر فى اجراء الامتحانات للطلاب أيضا ورصد الدرجات التى يحصلون عليها فى الحال (٣٣: ٢٧ ـ ٣٢) •

وقد ذكر محمد عبد الله آل ناجى ١٩٩٣ بعنوان الدور المتوقع لاستخدام تقنية الكمبيوتر فى التدريس ، ان التدريس عن طريق الكمبيوتر تكون فيه المعرفة موزعة بين الجميع ، فى اطار جماعى ، ويكون التأكيد فيها على نقاط الضعف لدى الطلاب ، وان التدريس باستخدام الكمبيوتر يؤدى الى زيادة التعاون بين الطلاب الذين يستخدمونه ، كما أوضح أن تقنية استخدام الكمبيوتر فى التعليم بدأت برضا من أفراد المجتمع فهو يستطيع أن يعطى الطلاب دور الفرد المساهم فيما رغب أن يتعلم . ويرى أن المعلم هو الذى يقرر متى وأين وكيف يستخدم الكمبيوتر فى التعلم ، وأن المعلم هو أول من يعايش الكمبيوتر ، وهو الذى يدرك الآثار الجيدة لاستخدام الكمبيوتر (٢٠ ـ ٢٧١ ـ ٢٨٥) .

وفى دراسة فتحى الزيات ١٩٨٨ عن استخدام الكمبيوتر لدى طلاب التعليم العام والمتوسط والثانوى فى مكة المكرمة ، أوضح وجود معاملات ارتباط سالبة بين استخدام الطلاب للكمبيوتر وبين درجاتهم فى كل من القدرة العددية والتحصيل فى الرياضيات ، وذلك بالنسبة لكل صف دراسى وللعينة الكلية ووجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث للعينة ، والتى تم تقسيمها على أساس مدى استخدام كل مجموعة للكمبيوتر ، وتبين انه كلما قل استخدام الطلاب للكمبيوتر زاد لديهم القدرة العددية والتحصيل فى الرياضيات واكتساب المهارات الأساسية فى الرياضيات (١٧ : ١٩٥ ـ ٢٢٢) .

وترى الدراسة الحالية أن الدارسين باستخدام الكمبيوتر من أكثر الأفراد الذين يحصلون على مثيرات بيئية كبيرة ، وفى أقل وقت ممكن ، وتساعد فى التغلب على المشكلات التى تعوق العمليات العقلية المختلفة ، فتأكدت دراسة فاروق عبد السلام ١٩٨٢ فى المملكة العربية السعودية (عن فتحى الزيات ١٩٨٨) شيوع اتجاهات موجبة نحو استخدام الكمبيوتر فى حل الرياضيات باعتبارها من المواد غير المحببة لدى معظم الطلاب وقد أبرز محمد مسعود نوح ١٩٩٢ فى دراسته على تلاميذ المرحلة الابتدائية فى سلطنة عمان وجود فروق دالة بين متوسط مجموع درجات العينة التى لا تستخدم الكمبيوتر فى اختبار الحس العددى وهى لصالح المجموعة التى تستخدم الكمبيوتر ، وانه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط الدرجات . فى اختبار حل المسائل بين أداء التلاميذ الذين يستخدمون الكمبيوتر ، وأداء التلاميذ الذين يستخدمون الكمبيوتر والذين يستخدمون الورقة والقلم فقط ، لصالح المجموع التى تستخدم الكمبيوتر (٢٤ : ٢٦٥ ـ ٣٠٧) .

وفى دراسة عبد الله سالم المناعى ١٩٩٢ للتعرف على الاتجاهات نحو الكمبيوتر على عينات قطرية أوضحت النتائج وجود اتجاهات ايجابية مرتفعة نحو تطبيقات الكمبيوتر فى التعليم ، وان اتجاهات الاناث أكثر ايجابية من الذكور • ووجود اتجاهات ايجابية دالة بين عينتى الذكور والاناث نحو ثقافة الكمبيوتر ، وان أفراد العينة من الذكور والاناث لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام الكمبيوتر فى الادارة التعليمية ، وان اتجاهات الاناث أكثر ايجابية وفى عينتى الدراسة (ذكور ــ اناث) تؤكد وجود اتجاهات ايجابية نحو استخدام الكمبيوتر فى العملية التعليمية ، ولكن ليس هناك دلالة احصائية بين الذكور والاناث فى هذا البعد (العملية التعليمية) وعدم وجود فروق دالة بين طلبة وطالبات الأقسام العملية ، والأقسام الأدبية فى الاتجاه نحو الكمبيوتر ، وكلا التخصصين لهما اتجاهات مرتفعة نحو الكمبيوتر فى التعلم وكونه وسيلة مساعدة فى الادارة التعليمية (١١ : ٥٧) •

وقد ذكر بيلور جاك ١٩٨٥ Baylor J. فى دراسته لتحديد اتجاهات طلاب التربية نحو الكمبيوتر فى خلال دراستهم لمقرر تمهيدى فى الكمبيوتر الشخصى ، أن هناك فروقا ذات دلالة فى الاتجاهات نحو الكمبيوتر بعد المشاركة فى المقررات الدراسية بصفة عامة ، وأن المتعلمين الذين سجلوا فى مقرر عن الكمبيوتر لديهم اتجاهات ايجابية نحو الكمبيوتر لا توجد عند الذين لم يسجلوا فى المقرر ، وأن الجنس والعمر لا يساعدان على التنبؤ باتجاهات المعلمين نحو الكمبيوتر (٢٧ : ٢٤٨ ــ ٢٦٤) •

وقد أوضحت النتائج بصفة عامة ايجابية نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم (٣٩ : ٧ ــ ١٥) •

وأوضحت دراسة لويد برندا وجريسارد ١٩٨٤ Loyd B. H. & Gressard C. لمعرفة أثر ثلاثة متغيرات على اتجاهات الطلبة نحو الكمبيوتر أنه يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الخبرة فى كيفية عمل الكمبيوتر والاتجاهات الايجابية نحوه (٣٧ : ٦٧ ــ ٧٧) •

كما أوضحت دراسة كول وهانفن ١٩٨٣ Cole & Hennofin وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسى فى مادة العلوم والرياضيات والاتجاه نحو الكمبيوتر ، وتقدير أهمية استخدام الكمبيوتر فى التعلم بصفة عامة واستخدامه كوسيلة مساعدة (٢٩ : ٢٦ ــ ٢٩) •

ويحدد محمد مسعد نوح ١٩٩٢ مجالات استخدام الكمبيوتر في تقديم التدريبات والتمارين واستخدام المحاكاة ، وشرح المفاهيم وتقويم الخوارزمية Algorthnic واستحضار المعلومات المطلوبة بسرعة وتدريس المهارات الأساسية في الرياضيات (٤ ٢: ٢٩٥) ، ويذكر ابراهيم القاعود ١٩٩٣ أن للحاسوب في ميدان الجغرافية الفوائد التالية :

١ ـ انه يمكن من محاكاة بعض الظواهر مما يجعل الطلبة أكثر استيعابا للظاهرة قيد الدراسة ٠

٢ ـ انه يساعد الطلبة على حل مشكلاتهم بأنفسهم ، والقدرة على انجاز القرارات بطريقة عقلانية ٠

٣ ـ أنه يساعد في رسم خرائط دقيقة تجعل الطلبة يتصورون الظاهرة بشكل صحيح ، ويحللون المعلومات بدقة علمية ٠

وتبرز الحاجة الى استخدام الكمبيوتر في تدريس الجغرافيا نتائج بعض الدراسات التي كشفت عن نقاط ضعف منها ما يتعلق بالكتاب المدرسي ، والمحتوى والأهداف ، وأساليب التدريس (١: ٢٢٧) ٠

وقد أوضحت دراسة فوكس ١٩٨٦ Fox تفوق طلاب الجامعة الذين يدرسون بالكمبيوتر عن الطلاب الذين يدرسون بطريقة المحاضرة ، وذلك في اختبار تحصيل لمادة العلوم (٣٢ : ٢١٣٢) ٠

وقد أظهرت دراسة هولند وكاسولار ١٩٨٦ Hedlund and Casolare فاعلية الكمبيوتر في تحسين اتجاهات الطلبة في مادة علم النفس وان الكمبيوتر يختصر الزمن اللازم للتعلم (٣٤ : ٤٢ ـ ٤٥) ٠

كما أظهر مسح للدراسات التي أجريت على الكمبيوتر أجراه كولك ١٩٨٣ ، وآخرون فاعلية الكمبيوتر على الطلاب واختصار الوقت (٣٥ : ١٩ ـ ٢١) ٠

وأظهرت دراسة محمد فريد المليجي ١٩٩٣ بعنوان دور الكمبيوتر في العملية التعليمية اهتماما بتحديد أهداف الكمبيوتر في العملية التعليمية ، وهي أهداف معرفية ، ومهارية ووجدانية ، ففي مرحلة التعليم قبل الجامعي يكون التركيز على اكساب المعرفة ، وفي المرحلة الجامعية يكون التركيز على الأهداف المهارية ، وفي التعليم بعد الجامعي « الدراسات العليا » يكون التركيز على الأهداف الوجدانية لتكسب الفرد قيما معينة

كالأمانة العلمية والموضوعية والصدق ٠ وفى مرحلة التعليم المستمر ينبغى أن يساعد الكمبيوتر على توصيل العلم الى مستحقيه فى كافة الفئات وتبسيط ذلك بحيث يصبح التعلم الذاتى سهلا مما يضمن تحديده المعلومات لدى الانسان (٢٣ : ١٥٧ ـ ١٥٩) ، ويمكن استخدامه فى الخدمات التعليمية ، مثل استخدامه داخل المكتبة وتلخيص البحوث والمعامل العلمية والانتاجية والتحليلية واللغوية حيث يمكنه التحكم فى ادارة وتشغيل الآلات واستخدامه فى القاعات الصوتية والبصرية والمطبعة التى يمكن للكمبيوتر ، أن يقوم فيها بدور رائد فى الطباعة واستخراج أعداد كبيرة من النسخ ويمكنه فى ادارة العملية التعليمية ومنها اتمام اصدار نتائج الطلاب ، وعملية الامتحانات واصدار جداول الدراسه وجداول الامتحانات ، وفى عملية اصدار الشهادات الدراسية وشهادات التخرج النهائى (٢٣ : ١٥٧ ـ ١٦٧) ٠

تعقيب على الدراسات السابقة :

كشفت معظم الدراسات السابقة اتجاهات ايجابية نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر وأبرزت أهمية دوره فى التعليم والتعلم وانه قادر على اكساب المتعلم أهدافا معرفية ، ووجدانية ونفسحركية بطريقة منطقية وسريعة وفى أقل زمن ممكن واكسابه قدرة على اعادة ونكرار شرح الدروس مرات عديدة ، فى أى وقت وخروجا على أنماط التعليم التقليدية مثل المحاضرة ، والمناقشة ، والندوة والقدرة على عرض قيم تعليمية جديدة كالاتجاه نحو التحديث أو الحداثة ، والأمانة العلمية والمشاركة فى عرض المعلومات من المحلية الى العالمية ،وجعل العالم قرية صغيرة من المعلومات متصلة اتصالا وثيقا بين كافة دول العالم النامى ، والمتحضر وسرعة نقل هذه المعلومات بين كافة أركان الكرة الأرضية وزيادة مقدار التعلم لدى الأفراد ، وقد اتضح أن الكمبيوتر وبرامجه تتطور تطورا سريعا فأصبح قادرا على اصدار الأصوات ، ورسم الخرائط وعرض الشرائح ، ورصد اجابات الطلاب ، ومعرفة الأخطاء ، وعرض الاجابة الصحيحة ، والرد على استفساراتهم واصدار التعليمات وبذلك يمكن استخدامه فى شرح الدروس كوسيلة تعليمية ، وفى التقويم والامتحانات والادارة التربوية ، هذا بالاضافة الى الطباعة وكتابة المذكرات ونسخ عدد كبير منها ، وأعمال المكتبة واستلام وتسلم الكتب المعارة للطلاب وتسجيل وخزن الكتب ، والحضور والغياب ورصد الميزانيات التعليمية ٠

منهـج البحث :

(أ) العينـــات •

(ب) الأدوات المستخدمة •

(جـ) الاسلوب الاحصائى •

(أ) العينات :

استخدم فى هذه الدراســة عينتان : احداهما من الطلاب المعلمين المصريين وعددهــم ١٢٦ طالبــا والأخرى من الطلاب المعلمين العمانيين وعددهم ١٤٦ طالبا ــ وبذلك يكون مجموع أفراد العينتين٢٧٢ طالبا وقد بلغ عدد الطلاب الذين لم يدرسوا مقررات عن الكمبيوتر ولغة البرمجة من طلبة الســنة الأولى ٧٢ فى العينة المصرية بكلية التربية بالفيوم ، ٧٧ طالبا عمانيا من طلبة المستوى الأول وبلغ عدد الطلاب الدارسين لمقررين دراسيين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ٥٤ من الطلاب المصريين الدارسين بنهاية السنة الثـالثة شعبة ريــاضيات ، ٦٩ من طلبة نهاية المســتوى الثالث ، ومن الطلاب العمانيين بكلية المعلمين بولاية صور •

الأدوات المستخدمة :

١ ــ مقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو فـاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم « اعداد الباحث » •

٢ ــ محتوى مقررين لمادة الكمبيوتر ولغة البرمجة •

خطوات بنــاء المقياس :

١ ــ قدم البــاحث استبيانــا مفتوحا الى الطلاب المعلمين بالسنة الأولى بكلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة وطلاب المستوى الأول بكلية المعلمين بولاية صور بسلطنة عمان الذين لم يسبق لهم دراسة مقررات فى مادة الكمبيوتر ولغة البرمجة • وطلب منهم أن يكتبوا ما يعرفونــه عن امكانات تطويع استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ــ سواء حصلوا على هذه المعرفة عن طريق الكتب أو المجلات أو المعلومات العامة أن يذكروا الايجابيات والسلبيات فى اســتخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم كما يرونهــا •

٢ ـ قدم الباحث نفس الاستبيان المفتوح الى الطلاب المعلمين المصريين الذين انتهوا من دراسة السنة الثالثة فى شعبة الرياضيات بكلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة ، وهى الشعبة الوحيدة التى تدرس مقررين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ، والطلاب المعلمين العمانيين بنهاية المستوى الثالث بعد دراستهم مقررين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ويكاد أن يكونا متساويين فى المادة النظرية والتطبيقات العملية لدى الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين وقد طلب ذكر المنجزات والسلبيات فى استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم كما يرونها ٠

٣ ـ قدم الباحث نفس الاستبيان المفتوح للأساتذة والدكاترة المتخصصين فى تدريس مادة الكمبيوتر ولغة البرمجة الذين يدرسون المادة نظريا وعمليا للطلاب المعلمين وعددهم عشرة طلاب وطلب أن يكتبوا عن المميزات أو السلبيات فى استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم كما يرونها ٠

٤ ـ توجه الباحث بالاستبيان لعدد من المتخصصين فى عمل الكمبيوتر والمبرمجين فى جامعة القاهرة وعين شمس ، وبعض الأفراد الذين يملكون أجهزة الكمبيوتر وطلب منهم أن يكتبوا ما يعرفونه عن استخداماته وتطبيقاته وايجابياته وسلبياته ، فى التعليم والتعلم كما يدركونها ٠

٥ ـ اخضع الباحث المادة التى حصل عليها الى عملية تحليل محتوى (٤ : ٢٣١) ولاحظ ما يلى :

١ ـ بعض الأفراد ركز على الايجابيات ٠

٢ ـ الطلاب الجدد غير الدارسين لمادة الكمبيوتر ولغة البرمجة لديهم فكرة واضحة عن الكثير من ايجابيات وسلبيات استخدام الكمبيوتر وهذا يوضح أن ثقافة الكمبيوتر منتشرة داخل ثقافة المجتمعات ٠

٣ ـ بعض الأفراد المتخصصين فى الكمبيوتر ولغة البرمجة والأعلى ثقافة أيدوا استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم بدرجة كبيرة ٠

٤ ـ بعض أعضاء هيئة التدريس أبدوا درجة من الخوف أن يحل الكمبيوتر محل المدرس فى القيام بعملية التدريس ٠

٥ ـ أمكن تصنيف العبارات التى جمعت من الأفراد تحت خمسة أبعاد هى :

(أ) اتجاه الأفراد ـ الايجابي والسلبي نحو استخدام الكمبيوتر كأداة في التعليم والتعلم بوجه عام ٠

(ب) استخدام الكمبيوتر في شرح المادة العلمية ومحتوى الدرس ٠

(جـ) استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية ٠

(د) استخدام الكمبيوتر في التقويم والامتحانات وقياس الانجاز الأكاديمي للطلاب ٠

(هـ) استخدام الكمبيوتر في الادارة التربوية ، وتخزين المعلومات عن الطلاب والادارة والميزانية (الوارد ـ المنصرف) وادارة المكتبة وكتابة المطبوعات وعمل نسخ عديدة منها ٠

٦ ـ قام الباحث بتجريب المقياس على عشرين طالبا لكي يتأكد من سلامته في قياس الجوانب التي يراد قياسها وذلك بتطبيقه بصورة شاملة ، وقبل أن يأخذ شكله النهائي ، مع ترك الحرية لأفراد العينة أن يكتبوا عن أي صعوبات قد تعترضهم ٠ أو أي مقترحات يريدونها وذلك على ٢٠ من الطلاب المصريين ، ٢٠ من الطلاب العمانيين ، ولقد نتج عن ذلك اعادة صياغة بعض العبارات، وذلك في أضيق الحدود (٤ : ٢٣٢) أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من ٤٠ عبارة مقسمة على خمسة أبعاد كل بعد ثماني عبارات وهي :

١ ـ البعد الأول : اتجاه الطلاب نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر كأداة في التعليم والتعلم من العبارة ١ الى العبارة ٨ ٠

٢ ـ البعد الثاني : استخدام الكمبيوتر في شرح الدروس وعرض محتوى المادة العلمية وهو من العبارة رقم ٩ الى العبارة رقم ١٦ ٠

٣ ـ البعد الثالث : استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية من العبارة رقم ١٧ الى العبارة رقم ٢٤ ٠

٤ ـ البعد الرابع : استخدام الكمبيوتر في التقويم والامتحانات لقياس الانجاز الأكاديمي للطلاب من العبارة رقم ٢٥ الى العبارة رقم ٣٢ ٠

٥ ــ البعد الخامس : استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية والارشاد الأكاديمى وتخزين المعلومات عن الطالب والمعلم والادارة وبنود الميزانية (الوارد ــ والمنصرف) من العبارة رقم ٣٣ الى العبارة رقم ٤٠ ٠

صدق المقيـــاس :

١ ــ اتخذ الباحث الأساس المنطقى محكا لصدق المقياس ككل بعد أن جمعت العبارات من اجابات الأفراد على الاستبيان الخاص بما يرونه من ايجابيات وسلبيات فى استخدامات الكمبيوتر فى التعليم والتعليم ٠ ثم صنفت الاجابات واستخلصت العبارات التى يمكن أن تكون المجتمع التى استقيت منه المقياس (٤ : ٢٣٣) ٠

٢ ــ صدق التحكم :

عرض المقياس على عشرة أعضاء من هيئة التدريس لمادة الكمبيوتر ولغة البرمجة ٠ وعلم النفس التربوى ، وحصلت العبارات على موافقة ٨٠٪ فيما أكثر وانها قادرة على قياس ما وضعت لقياسه ٠

٣ ــ الصدق التلازمى :

طبق المقياس على عدد ٣٠ طالبا مع مقياس الاتجاه نحو استخدام الحاسب الآلى فى التعليم اعداد محمد سويلم سنة ١٩٩١ ، وكانت ر = ٦٨٣ر وهو مستوى صدق مقبول ٠

ثبــات المقياس :

طبق المقياس على ٣٠ طالبا من طلبة كلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة وأعيد تطبيقه بعد خمسة عشر يوما وكانت قيمة ر = ٧٥ر٠ وطبق أيضا على ٣٠ طالبا من كلية المعلمين بولاية صور بسلطنة عمان ٠ وأعيد تطبيقه بعد خمسة عشر يوما وكانت ر = ٧٠ر وهو ثبات مقبول (٧ : ٦٧١) ٠

تصحيح المقياس :

تمثل الدرجة الكلية المقررة لأسئلة المقياس قيم الاستجابات الموجبة والسالبة جميعا ، ويتكون المقياس من ٤٠ عبارة ، وتعطى الدرجة لكل عنصر حسب الوضع الذى حدده المجيب وتختلف الدرجة بالنسبة

الى العنصر الموجب عنها بالنسبة الى العنصر السالب، وعند تقرير الدرجة تكون القيم بالنسبة الى العبارة الموجبة موافق (٣) درجات ، متردد (٢) غير موفق (١) ، والعكس في العبارات السالبة ، ويصحح كل بعد على حدة ، وتكون هناك درجات كلية لمجموع درجات الأبعاد ٠

٢ ـ محتوى مقررين دراسيين لمادة الكمبيوتر ولغة البرمجة : التى تدرس لطلاب المستوى الدراسى الثالث للطلاب المعلمين العمانيين على فصلين دراسيين ، ويكاد يتساوى مع محتوى مقررين دراسيين وعدد ساعات التدريس لمادة الكمبيوتر ولغة البرمجة تدرس لطلاب السنة الثانية والثالثة شعبة الرياضيات بكلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة وهما :

أولا : محتوى ما يدرس فى المقرر الأول فى مادة الكمبيوتر ولغة البرمجة ٠

الوحدة الأولى : مكونات الكمبيوتر الالكترونى ، وتركيب الكمبيوتر ٠

الوحدة الثانية : وحدات الادخال ـ الاخراج ـ التخزين ٠

الوحدة الثالثة : تمثيل البيانات داخل الكمبيوتر ٠

الوحدة الرابعة : مخططات سير العمليات ٠

ثانيا : محتوى ما يدرس فى المقرر الثانى فى مادة الكمبيوتر ولغة البرمجة ٠

الوحدة الأولى : لغات البرمجة ٠

الوحدة الثانية : البوابات المنطقية وتطبيقاتها ٠

الوحدة الثالثة : أسس البرمجة بلغة فورتران (٨ : ط ٢ ـ ١٩٩٠)٠ البرمجة ٠

الاسلوب الاحصائى المستخدم :

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة الكلية والعينات الفرعية وكذلك اختبار « ت » كما حسبت معاملات الارتباط من الدرجات الخام فضلا عن استخدام أسلوب تحليل المحتوى ٠

النتـائج وتفسيرهـا

الفرض الأول :

توجد اتجاهات ايجابية لدى الطلاب المعلمين نحو فاعلية استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم وذلك فى العينة المصرية ن = ١٢٦ والعينة العمانية ن = ١٤٦ .

وللتحقق من صـحة هـذا الفرض استخدم الباحث الميزان الذى استخدم فى تقـدير الدرجات الحالية لقياس الاتجاهات نحو استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم على العينة المصرية حيث ن = ١٢٦ ، وهو اعطاء ثلاث درجات لتقدير « موافق » ودرجتين « غير متأكد » ، ودرجة واحدة لتقدير غير موافق ، هذا بالنسبة للعبارات الموجبة ، أما العبارات السـالبة فقد تغير ميزان تصحيحها ، فقد أعطيت أكبر الدرجات وهى ثلاث للتقدير « غير موافق » ،ـ وأقل الدرجات وهى درجة واحدة للتقدير « موافق » ودرجتين « لغير متأكد » ، وحيث أن عدد فقرات المقياس ٤٠ فقرة فـان الدرجات النهائية الافتراضـية العظمى ١٢٠ درجـة ، وأقل الدرجات للاتجاه الموجب تساوى ٨٠ درجة والدرجة الافتراضية الصغرى للاتجاه السالب تساوى ٤٠ ، ويمكن اعتبار الاتجاه الموجب نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم محددا بالدرجة التى تعـلو « ٨٠ » وهى نقطة الحياد ، وهى درجة التقدير « غير متأكدة » ويوضح الجدول رقـم (١) البيانـات الاحصائية الوصـفية الأساسية للمقاس (١٥ : ٣٩) العينة المصرية ن = ١٢٦ جدول رقـم (١) ، جدول رقـم (٢) خاص بالعينة العمانية ن = ١٤٦ .

جدول رقم (١) : يوضح البيانات الوصفية لمقياس الاتجاهات نحو فاعلية استخدام برامج الكمبيوتر في التعليم والتعلم بأبعاده الخمسة وذلك على العينة المصرية ن = ١٢٦ .

البيانات الوصفية الاحصائية لمقياس الاتجاهات نحو فاعلية الكمبيوتر	(١) البيانات الاحصائية بعد استخدام الكمبيوتر كأداة	(٢) بعد استخدام الكمبيوتر في الشرح	(٣) استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية	(٤) استخدام الكمبيوتر في التقويم والامتحانات	(٥) استخدام الكمبيوتر في الادارة التربوية	(٦) البيانات الاحصائية للمقياس ككل
عدد أفراد العينة	١٢٦	١٢٦	١٢٦	١٢٦	١٢٦	١٢٦
عدد فقرات كل بعد والمقياس ككل	٨	٨	٨	٨	٨	٤٠
نقطة الحياد في المقياس	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	٨٠
اقل الدرجات	٨	٨	٨	٨	٨	٤٠
أكبر الدرجات	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	١٢٠
المدى	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	٨٠
المتوسط	٢٥ر٢٠	٢٣ر٢٠	٤٤ر٢٠	٦٢ر٢٠	٢١ر٢٢	٠٢ر١٠٤
الانحراف المعياري	٨٠ر٢	٩٥ر٢	٨٩ر٢	٤٨ر٣	٣٧ر٢	٤٩ر٦

جدول رقم (٢) : يوضح البيانات الوصفية الاحصائية لقياس الانجاهات نحو فاعليه استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم بأبعاده الخمسة وذلك على عينة من الطلاب المعلمين العمانيين ن = ١٤٦ ٠

البيانات الوصفية الاحصائية لمقياس الاتجاهات نحو فاعلية الكمبيوتر	(١) استخدام الكمبيوتر كأداة	(٢) استخدام الكمبيوتر فى الشرح	(٣) استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية	(٤) استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات	(٥) استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية	(٦) البيانات الاحصائية للمقياس ككل
عدد أفراد العينـة	١٤٦	١٤٦	١٤٦	١٤٦	١٤٦	١٤٦
عدد فقرات كل بعد والمقياس ككل	٨	٨	٨	٨	٨	٤٠
نقطة الحياد فى المقياس	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	٨٠
اقل الدرجات	٨	٨	٨	٨	٨	٤٠
اكبر الدرجات	٢٤ـ	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	١٢٠
المـدى	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	٨٠
المتوسط	١٧ر٨٤	١٦ر٧٩	١٩ر٤٤	١٩ر١٢	٢٠ر٢٧	٩٤ر٢١
الانحراف المعيارى	٢ر٣٩	٢ر٨٦	٣ر٢٧	٣ر٠٨	٢ر٠٠	١١ر٠٤

يتضح من الجدول رقم (١) على عينة من الطلاب « المصريين بكلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة ، السنة الأولى ٧٢ طالبا والسنة الثالثة رياضيات ن = ٥٤ والمجموع الكلى ١٢٦ ، أو المتوسط الحسابى لمجموع درجاتهم على مقياس اتجاهات الطلاب نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم = ١٠٤ر٣ ، وهى أعلى من الدرجة الحيادية للمقياس ككل وهى ٨٠ درجة ، أى انهم يحملون اتجاهات موجبة نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ، هذا بالاضافة الى أن متوسط مجموع درجاتهم فى الأبعاد الخمس المخلفة للمقياس تحمل اتجاهات موجبة ، حيث متوسط درجاتهم على بعد استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية = ٢٠ر٢٥ وهى أعلى من الدرجة الحيادية « ١٦ » درجة ، وايضا متوسط درجاتهم فى البعد الثانى استخدام الكمبيوتر فى شرح الدروس ٢٠ر٢٣، وهى اعلى من الدرجة الحيادية التى تساوى «١٦» درجة ومتوسط مجموع درجاتهم على البعد الثالث وهو استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية تساوى ٢٠ر٤٤ وهى أعلى من الدرجة الحيادية حيث تساوى ١٦ درجة ومتوسط مجموع درجاتهم على البعد الرابع استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات وقياس الانجاز الأكاديمى تساوى ٢٠ر٦٢ وهى أعلى من الدرجة الحيادية التى تساوى ١٦ درجة ، ومتوسط درجات الطلاب على البعد الخامس وهو استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية = ٢٢ر٣١ وهى أعلى من الدرجة الحيادية التى = ١٦ درجة أن الطلاب المعلمين المصريين لديهم موجبة نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ٠

وبالنسبة للطلاب المعلمين العمانيين جدول رقم (٢) ن = ١٤٦ طالبا العينة الكلية منهم ٦٩ طالبا فى بداية المستوى الثانى ، ولم يسبق لهم دراسة مقررات عن الكمبيوتر ولغة البرمجة « من جميع الشعب » رياضيات ، انجليزى ، علوم ، مواد اجتماعية ، تربية اسلامية ، لغة عربية) وعدد٧٧ طالبا أنهوا الدراسة بالمستوى الثالث ، ودرسوا مقررين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة فقد أوضح متوسط درجات الطلاب على المقياس ككل = ٩٤ر٢١ ، وهى أعلى من الدرجة الحيادية حيث ر = ٨٠ درجة ، أى أن الطلاب المعلمين العمانيين يحملون اتجاهات ايجابية نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ٠ هذا بالاضافة الى أن درجاتهم على الأبعاد الخمسة المختلفة للمقياس ٠ تحمل اتجاهات موجبة ، حيث متوسط مجموع درجاتهم على البعد الأول « استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية = ١٧ر١٤ ، وهى أعلى من الدرجة الحيادية لهذا البعد حيث ر = ١٦ درجة ، ومتوسط درجاتهم على البعد الثانى استخدام الكمبيوتر فى شرح وتوضيح الدروس = ١٧ر٧٩ وهى أعلى من الدرجة الحيادية لهذا البعد التى = ١٦ درجة ، ومتوسط درجاتهم على البعد الثالث ، استخدام

الكمبيوتر كوسيلة تعليمية = ١٩٫٤٤ وهى أعلى من الدرجة الحيادية لهذا البعد التى = ١٦ درجة ، ومتوسط مجموع درجاتهم على البعد الرابع » استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات وقياس الانجاز الأكاديمى = ١٩٫١٢ وهى أعلى من الدرجة الحيادية لهذا البعد التى = ١٦ درجة ، ومتوسط مجموع درجاتهم على البعد الخامس ، استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية = ٢٠٫٢٧ وهى أعلى من الدرجة الحيادية لهذا البعد التى = ١٦ درجة ·

ويتضح من دراستنا لكل من عينة الطلاب المعلمين المصريين وعينة الطلاب العمانيين ، أن الطلاب المعلمين فى الدولتين العربيتين الشقيقتين لديهم اتجاهات موجبة نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ، وبذلك تحقق الفرض القائل أن الطلاب المعلمين أفراد العينتين المصرية والعمانية لديهم اتجاهات موجبة نحو فاعلية استخدام الكبيوتر فى التعليم والتعلم ، وهذا يعتبر مؤشرا جيدا لاستخدام برامج الكمبيوتر فى تدريس جميع المواد الدراسية وهذ يرجع الى البرامج المستخدمة لتحقيق تدريس كل مادة حسب متطلباتها الفنية · وقدرة البرامج المختلفة على تحقيق ذلك ولم تنبع هذه الدراسة من فراغ · بل تتبعت نتائج دراسات مشابهة فى استخدام الكمبيوتر لمواد دراسية معينة · سواء فى أوربا وأمريكا أو فى بلدان الأمة العربية ، فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الله سالم المناعى على الطلاب المعلمين القطريين ١٩٩٢ عن اتجاهات عينة من الطلبة والطالبات لديهم اتجاهات ايجابية مرتفعة نحو تطبيقات الكمبيوتر فى التعليم ، ودراسة بايلور جاك Baylor J. ١٩٨٥ التى أوضحت ان الطلاب المعلمين الذين سجلوا لدراسة مقررات عن الكمبيوتر ولغة البرمجة اتجاهات أكثر ايجابية نحو الكمبيوتر ، وتتفق مع دراسة فاروق عبد السلام ، وممدوح سليمان سنة ١٩٨٢ التى أكدت شيوع اتجاهات موجبة نحو استخدام الكمبيوتر فى حل الرياضيات (١٧ : ٢١٢) ، وتتفق مع دراسة سكينر Skiner ١٩٨٨ على طلاب الجامعة حيث أوضحت أن لديهم اتجاهات ايجابية بصفة عامة نحو استخدام الكمبيوتر ، ودراسة كول وهانفن ١٩٨٣ Cole D. & Hannofin M. عن وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسى فى مادة العلوم ، والرياضيات والاتجاه نحو الكمبيوتر ، وتقدير أهمية استخدام الكمبيوتر فى التعلم بصفة عامة ، واستخدامه كوسيلة مساعدة (٢٩ : ٢٦ ــ ٢٩) ·

ويتفق مع دراسة كولك ١٩٦٣ Kulk عن فاعلية الكمبيوتر فى التحصيل الدراسى للطلاب واختصار عنصر الوقت ·

وهذه النتيجة تعتبرهـا الدراسة الحالية سلوكا يشير الى امكانية تعميم استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم بكافة بلدان الأمة العربية ، وعمل مدارس تجريبية لقياس مدى النجاح أو الفشل فى ذلك، ثم تعميمها على باقى المؤسسات التعليمية ، الابتدائية والاعدادية والثانوية والجامعة ، مع المرور بالخطوات المرحلية المطلوبة واتباع سياسة الخطوة، خطوة ، حتى نتأكد من نجاح هذه البرامج فى الوقت الذى يستدعى من علماء علم النفس التربوى اجراء دراسات متعمقة عن أثر برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم فى العمليات المعرفية ، وتجهيز المعلومات والأساليب المعرفية والانجاز الأكاديمى والتحصيل الدراسى ، والقدرة على الابتـكار وحل المشكلات ، وشدة الميل والاتجاه نحو الدراسة ، والتغير الذى يطرأ على درجة الملل نتيجة الدراسة بالأساليب العادية والدراسية باستخدام برامج الكمبيوتر • وأيضا الزمن اللازم لتدريس وحدة دراسية باستخدام برامج الكمبيوتر والزمن اللازم لتدريس نفس الوحدة بالطريقة التقليدية. ومستويات الأهداف المعرفية والوجدانية التى يمكن تحقيقها ، أيضا والزمن اللازم لاكتساب الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية فى كل من الطريقتين •

الفرض الثـانى :

توجد فروق دالة احصائيـا بين اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين وبين الطلاب المعلمين العمانين وذلك على الأبعاد الخمسة لمقياس اتجاهات الطلاب نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعلبم والتعلم وأيضا الدرجة الكلية للمقياس •

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، أجرى اختبار « ت » بين متوسط مجموع درجات الطـلاب المعلمين المصريين ن = ١٢٦ ، ومتوسط مجموع درجات الطلاب المعلمين العمانيين ن = ١٤٦ ، وذلك فى الأبعاد الخمسة وهى استخدام الكمبيوتر كأداة تعليم واستخدامه فى الشرح ، واستخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية وفى التقويم والامتحانـات والادارة التربوية وأيضا فى متوسط مجموع درجات المقياس ككل • ويوضح ذلك جدول رقـم (٢) •

جدول رقم (٣) : يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمه « ت » لدرجات الطلاب المعلمين المصريين ن = ١٢٦ والعمانيين ن = ١٤٦ وذلك على مقياس اتجاهات الطلاب والمعلمين نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر بأبعاده الخمسة بالاضافة الى الدرجة الكلية للمقياس ·

الرقم البعد	العينة المصرية			العينة العمانية			قيمة ت	مستوى الدلالة
	ن١	م١	ح١	ن٢	م٢	ح٢		
١ - استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية	١٢٦	٢٠ر٢٥	٢ر٨٠	١٤٦	١٧ر٨٤	٣ر٣٩	٦ر٥١	عند ٠١ر
٢ - استخدام الكمبيوتر فى الشرح	١٢٦	٢٠ر٢٣	١ر٩٥	١٤٦	١٧ر٧٩	٣ر٨٦	٨ر١٣	٠١ر
٣ - استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية	١٢٦	٢٠ر٤٤	٢ر٨٩	١٤٦	١٩ر٤٤	٣ر٢٧	٢ر٧٠	٠١ر
٤ - استخدام الكمبيوتر فى التقويم	١٢٦	٢٠ر٦٢	٣ر٤٨	١٤٦	١٩ر١٢	٣ر٠٨	٤ر٠٥	٠١ر
٥ - استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية	١٢٦	٢٢ر٣١	٢ر٣٧	١٤٦	٢٠ر٢٧	٣ر٠٠	٦ر٣٨	٠١ر
٦ - الدرجة الكلية لمقياس فاعلية التعليم والتعلم	١٢٦	١٠٤ر٠٣	٩ر٤٩	١٤٦	٩٤ر٢١	١١ر٠٤	٧ر٩٢	٠١ر

يتضح من الجدول رقم « ٣ » انه بالرغم من ان اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين والطلاب المعلمين العمانيين ايجابية نحو فاعلية وتطويع استخدام برامج الكمبيوتر في التعليم والتعلم . الا أن اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين أكثر ايجابية من اتجاهات الطلاب العمانيين ، وذلك في الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس وهي استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية ، واستخدامه في التقويم والامتحانات واستخدامه في الادارة التربوية ، وكذلك في المجموع الكلي لدرجات أبعاد المقياس معا ، حيث أن قيمة « ت » بين العمانيين والمصريين في البعد الأول استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية = ٦ر٥١ وهي دالة عند مستوى ٠١ر لصالح المعلمين المصريين ، وفي البعد الثاني استخدام الكمبيوتر في شرح الدروس = ٨ر١٣ وهي دالة عند ٠١ر لصالح العينة المصرية وفي البعد الثالث استخدام برامج الكمبيوتر كوسيلة تعليمية كانت قيمة ت = ٢ر٧٠ لصالح العينة المصرية وهي دالة عند ٠١ر ، وفي البعد الرابع وهو استخدام برامج الكمبيوتر في التقويم والامتحانات وقياس الانجاز الأكاديمي للطلاب كانت ت = ٤ر٠٥ وهي دالة عند مستوى ٠١ر لصالح العينة المصرية ، وفي البعد الخامس استخدام برامج الكمبيوتر في الادارة التربوية كانت ت = ٦ر٣٨ وهي دالة عند ٠١ر لصالح العينة المصرية ، وأيضا في متوسط مجموع درجات الطلاب على المقياس ككل لجميع الأبعاد كانت ت = ٧ر٩٢ بين عينة الطلاب المعلمين المصريين وعينة الطلاب العمانيين وهي دالة عند ٠١ر لصالح الطلاب المعلمين المصريين . هذا يعني أنه على الرغم من أن الطلاب المعلمين المصريين والطلاب المعلمين العمانيين يحملون اتجاهات ايجابية نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم . الا أن الطلاب المعلمين المصريين لديهم اتجاهات أكثر ايجابية نحو استخدام برامج الكمبيوتر في التعليم والتعلم أى أن الفرض قد تحقق وهي أن المصريين أكثر ادراكا لفاعلية استخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم . ويرجع الباحث هذه النتيجة الى الفروق الأيديولوجية بين المجتمع المصري والمجتمع العماني منها الفروق الثقافية والاجتماعية والجغرافية والحضارية ، وحيث يميل المجتمع العماني الى البيئة البدوية الصحراوية ويغلب على المجتمع المصري البيئة الزراعية والعلاقات الاجتماعية في المجتمع العماني تكاد تكون علاقات أولية ، أما المجتمع المصري فتغلب عليه العلاقات الثانوية غير المباشرة ، خاصة في الحضر حيث أن المناطق الحضارية والثقافية العالية في المجتمع المصري كثيرة والاتصال كثيف بالدول المتقدمة والحضارة العالمية وعدد البعثات للدول الأوربية والأمريكية . وعدد القادمين منها الى مصر ، وكثافة المستوى الثقافي وتنوعه بالاضافة الى وسائل الاعلام التي تمهد وتدفع لاستخدامات برامج الكمبيوتر وتوظيفها مما جعل المجتمع متشبعا بثقافة الكمبيوتر في

جميع فئاته اذا قيس بالمجتمع العمانى ، الذى دخل فيه تدريس الكمبيوتر ولغة البرمجة منـذ وقت لا يتجـاوز خمس سـنوات • واعـداد القائمين بالتدريس النظرى• والدراسة العملية قليلة مما يجعل الطلاب لا يحتكون باتجاهات عديدة نحو استخدامات الكمبيوتر • بالاضافة الى عبء المادة الدراسية • ولا ريب فى ارتفاع المستوى الثقافى والتعليمى فى المجتمع المصرى عن المجتمع العمانى وصغر حجم المجتمع العمانى حيث لا يتجاوز ٢ر٥ مليون نسمة فى الوقت الذى يصل فيه المجتمع المصرى الى أكثر من ٦٠ مليون نسمة ودرجة الانفتاح على العالم فى المجتمع المصرى قد تكون أكبر من درجة الانفتاح لدى المجتمع العمانى وقد أوضحت دراسة مصطفى سويفى سنة١٩٦٨ أن المصريين أكثر مرونة فى تقبل الجديد من السوريين والأردنيين ، وان السوريين أكثر مرونة من الأردنيين ، وأنه كلما ابتعدنا عن المجتمع البدوى كان الأفراد أكثر مرونة ، وحيث أنه بنظرة عابرة الى البلدان العربية فى الوقت الحاضر تشير الى هذه البلدان تشغل مواضع مختلفـة على تدرج متصـل يمكن تسميته به « انعصـاب التحضر » Acculturative stress. والمقصـود به الاشـارة الى مجموعة التواترات الشـائعة فى أفراد جماعـة ما نتيجة لحدوث تغيرات متلاحقة فى بيئتهم الحضـارية » أى فى طراز الحياة الذى يحبونـه من حيث مقوماته المادية والمعنوية ، أو يرجـع ذلك فى حالتنـا فى البلدان العربية الى عـاملين رئيسيين هما :

١ ـ التعرض لأقـدار متفـاوتة ومتزايـدة من المؤثـرات المادية والمعنوية الأوربية والأمريكية التى تنفذ بطرق متعددة « كالانتقال مباشرة والكتب ، والصحافة ، والراديو والسينما والتليفزيون والكمبيوتر •

٢ ـ النشاط المتزايد لعدد من قوى التغير الحضارى من داخـل المجتمعات العربية نفسها ومن أمثـلة ذلك ظهور المدن الكبيرة وتضخمها والنضج والحراك الاجتماعى الرأسى بتغير الوضع الاجتماعى الاقتصادى للأفراد والأفقى بتغير الوضع الجغرافى ، وانتشار التعليم (٢١ : ١٨٣ ـ ١٨٤) •

فى الوقت الذى يحسب للمجتمع العمانى خطوات ايجابية فى جميع المجالات • فقد طرأت طفرات على المجتمع منذ عام١٩٧٠ حين تولى السلطان قابوس بن سعيد الحكم حيث أحدث تغيرا جذريا ثقافيا فى مجال التعليم واجتماعيا وصناعيا وزراعيا وفى مجال رعاية الشباب وفى جميع مجالات التنميـة بشـكل ملموس للعيـان ، ومن تغير فى أعمال الأفراد البدائية

باستخدام الوسائل الحديثة وارتفاع نصيب الفرد من الدخل القومي والحراك الاجتماعي داخل المجتمع مع استفادة كبيرة من الحضارة المصرية ، والحضارة الهندية ، وهما من أوائل الحضارات في العالم حيث تمثل هذه الحضارات بعدد كبير من العاملين في كافة مجالات العلم والحياة • وعلى كافة المستويات التعليمية والعملية ، وفي المجال الطبي مع الاستفادة من امكانات العالم المتحضر في التكنولوجيا الحديثة وتتفق ايجابية اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين مع نتيجة دراسة عبد الله سالم المناعي سنة ١٩٩٢ التي أوضحت ايجابية اتجاهات الطلاب المعلمين القطريين نحو فاعلية استخدام برامج الكمبيوتر في التعليم ، ودراسة فاروق عبد السلام ، ممدوح سليمان سنة ١٩٩٢ في المملكة العربية السعودية التي أوضحت انه يوجد اتجاه ايجابي نحو استخدام الكمبيوتر في حل الرياضيات لدى الطلاب السعوديين (١٧ : ٢١٢) ، ودراسة ابراهيم قاعود ١٩٩٣ على الطلاب اذ زاد تحصيلهم في مادة الجغرافية باستخدام الكمبيوتر عن تحصيل أقرانهم الذين يستخدمون الطرق العادية في التدريس ، نتيجة ايجابية اتجاههم نحو الكمبيوتر بما لديه من أنشطة في معظم المواقف وتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية (١ : ٢٤١ ــ ٢٣٢) •

ومعنى هذا أنه توجد اتجاهات ايجابية نحو فاعلية استخدام برامج الكمبيوتر في التعليم والتعلم بدرجات متباينة لدى المصريين والسعوديين والقطريين والأردنيين مع الاعتراف باختلاف أيديولوجية هذا المجتمع • ونقاط التشابه والاختلاف بينهم ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سكنر skinner ١٩٨٨ الأمريكية على طلاب الجامعة التي أوضحت نتائجها ان اتجاهاتهم كانت ايجابية بصفة عامة نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم (٣٩ : ٧ ــ ١٥) ، ودراسة لويد برندا ، جريسيار سنة ١٩٨٤ Loyd B. H. & Cressard C. لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو الكمبيوتر ثلاثة متغيرات وقد أوضحت النتائج انه يوجد علاقة دالة احصائيا بين الخبرة في كيفية عمل الكمبيوتر والاتجاهات الايجابية نحوه •

الفرض الثالث :

توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مجموع درجات الطلاب المعلمين المصريين ، وبين متوسط مجموع درجات الطلاب المعلمين العمانيين نحو استخدام برامج الكمبيوتر في التعلم ، وذلك قبل دراسة مقررين يكادان أن يكونا متساويين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ، وبعد دراسة هذين المقررين ، وذلك لصالح الطلاب الذين درسوا هذين المقررين عن

الكمبيوتر ولغة البرمجة ، على الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس .

وللتحقق من صحة هذا الفرض انبعت الدرسة ما يلى :

أولا : بالنسبة للعينة المصرية طبق اختبار اتجاهات الطلاب المعلمين نحو فاعلية استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم على طلاب السنة الأولى والذين لم يسبق لهم دراسة عن الكمبيوتر ولغة البرمجة . وعددهم ٧٢ طالبا بالشعب المختلفة بالكلية « رياضيات ، انجليزى ، تاريخ ، جغرافية ، فرنسى ، عربى » كما طبق الاختبار على عدد ٥٤ طالبا قد أنهوا دراستهم بالسنة الثالثة شعبة الرياضيات ، الذين درسوا مقررين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة واستخرجت قيمة « ت » بين متوسط مجموع درجاتهم على أبعاد المقياس المختلفة (استخدام الكمبيوتر كأداة ، استخدام الكمبيوتر فى الشرح ، وكوسيلة تعليمية وفى التقويم والامتحانات وفى الادارة التربوية .

ثانيا : بالنسبة للعينة العمانية، طبق نفس الاختبار اتجاهات الطلاب المعلمين نحو فاعلية استخدامات الكمبيوتر فى التعليم التعلم على طلاب المستوى الأول وذلك قبل دراستهم مقررات عن الكمبيوتر ولغة البرمجة وعددهم ٦٩ طالبا كما طبق الاختبار على ٧٧ طالبا بعد نهاية المسوى الثالث والذين درسوا مقررين دراسيين متساويين مع المقررات التى تدرس للعينة المصرية فى مادة الكمبيوتر ولغة البرمجة ، وذلك للتعرف على مدى التغير فى اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين بعد دراستهم لهذين المقررين ، ويوضح الجدول رقم (٤) للعينة المصرية ، وجدول رقم (٥) للعينة العمانية .

جدول رقم (٤)

على العينة من الطلاب المعلمين المصريين يوضح قيمة «ت» بين ن١ = ٧٢ ، غير دارسين لمقررات عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ن٢ = ٥٤ طالبا ، سبق دراستهم لمقررين ولغة البرمجة وذلك من خلال خمسة أبعاد لمقياس اتجاهات الطلاب نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعلم والدرجة الكلية للمقياس .

البعد	طلاب دارسين لمقررات عن الكمبيوتر			طلاب عينة دارسين لمقررات عن الكمبيوتر			قيمة ف	مستوى الدلالة
	ن١	م١	ح١	ن٢	م٢	ح٢		
١ ـ استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية	٥٤	٢١ر٢٦	٤ر٧١	٧٢	١٩ر٩٠	٢ر٩٤	١ر٨٦	غير دال
٢ ـ استخدام الكمبيوتر فى الشرح	٥٤	٢٠ر١٣	٢ر٧٥	٧٢	٢٠ر٣١	٢ر١١	ر٢٥	غير دال
٣ ـ استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية	٥٤	٢٠ر١١	٢ر٨٢	٧٢	٢١ر٠٧	٢ر٧٩	١ر٨٨	غير دال
٤ ـ استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات	٥٤	١٩ر٣٠	٣ر٢٠	٧٢	٢١ر٩٠	٢ر٣٧	٥ر٠٠	ر٠١
٥ ـ استخدام الكمبيوتر فى الأداة التربوية	٥٤	٢١ر٧٨	٢ر٣١	٧٢	٢٢ر٥٧	١ر٩٣	٢ر٠٣	ر٠٥
٦ ـ درجات الطلاب على المقياس ككل	٥٤	١٠٢ر٣٣	٩ر٠٧	٧٢	١٠٥ر٣٨	٩ر٧١	١ر٨٢	غير دال

جدول رقم (٥)

لعينة من الطلاب المعلمين العمانيين يوضح قيمة « ت » $ن_١$ = ٧٧ طالبا دارسين لمقررين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة $ن_٢$ = ٦٩ طالبا غير دارسين لمقررين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة .

البعد	طلاب عمانيين دارسين للكمبيوتر			طلاب عمانيين غير دارسين للكمبيوتر			قيمة ف	مستوى الدلالة
	$ن_١$	$م_١$	$ح_١$	$ن_٢$	$م_٢$	$ح_٢$		
١ ـ استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية	٧٧	٠ر١٨	٢٣ر٣	٦٩	٦٧ر١٧	٥٨ر٣	٥٩ر	غير دال
٢ ـ استخدام الكمبيوتر فى الشرح	٧٧	٧١ر١٧	٥١ر٢	٦٩	٨٧ر١٧	٢٢ر٣	٣٣ر	غير دال
٣ ـ استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية	٧٧	٢٣ر١٩	١٨ر٣	٦٩	٦٨ر١٩	٣٤ر٣	٨٣ر	غير دال
٤ ـ استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات	٧٧	٧٣ر١٨	٢٠ر٣	٦٩	٥٧ر١٩	٩١ر٢	٦٠ر١	غير دال
٥ ـ استخدام الكمبيوتر فى الأداة التربوية	٧٧	٥٦ر١٩	٢٢ر٣	٦٩	٠٧ر٢١	٥٣ر٢	٢١ر٣	٠١ر
٦ ـ درجات الطلاب على المقياس ككل	٧٧	٦٨ر٩٢	٢٣ر١١	٦٩	٠٠ر٩٦	٦٠ر١٠	٨٣ر١	غير دال

يتضح من الجدول رقم (٤) على عينة من الطلاب المعلمين المصريين ن = ١٢٦ منهم ٥٤ طالبا دارسا لمقررين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ، وعدد ٧٢ من الطلاب غير الدارسين لمقررات عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ، وطبق على الجميع مقياس اتجاهات الطلاب نحو فاعلية استخدامات برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم واتضح أن قيمة « ت » غير دالة بين المجموعتين في الأبعاد التالية بعد استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية ، وبعد استخدام الكمبيوتر فى الشرح وبعد استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية ، وبعد متوسط مجموع درجات المقياس ككل ، وكانت دالة عند مستوى ٠١ر ، وذلك فى استخدام الكمبيوتر فى التقويم ولغة البرمجة وأيضا كانت دالة عند مستوى ٠٥ر وذلك فى بعد استخدمه فى الادارة التربوية لصالح الذين لم يدرسوا مقررات عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ، وهذا يوضح أن الفرض لم يتحقق ، فى العينة المصرية وقد كانت نتيجة الدراسة على عينة الطلاب المعلمين العمانيين ن = ١٤٦ منهم ٧٧ طالبا دارسين لمقررين عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ، ٦٩ طالبا غير دارسين لمقررات عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ٠ انه لا توجد فروق دالة بين الذين درسوا مقررات عن الكمبيوتر وبين الذين لم يدرسوا مقررات عن الكمبيوتر ، سوى فى بعد واحد وهو بعد استخدامه فى الادارة التربوية والارشاد الأكاديمى حيث ت = ٢١ر٣ ، وذلك لصالح الذين لم يدرسوا مقررات الكمبيوتر معنى ذلك أن الفرض لم يتحقق أيضا فى العينة العمانية وبتحليل نتائج كل من العينة المصرية والعينة العمانية يتبين أن الأبعاد التى لم تعط دلالة فى فاعلية الاتجاهات نحو استخدام الكمبيوتر والموضحة بالجدول رقم (٤) ، (٥) بين الذين درسوا مقررات عن الكمبيوتر والذين لم يدرسوا٠ تتفق مع نتائج دراسة فوزى طه ابراهيم سنة١٩٨٩، بأنه لم يكن هناك فروق دالة بين اتجاهات الدارسين نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم ، قبل تدريس مقررات عن الكمبيوتر ، وبعد التدريس لهذه المقررات (١٨ : ٨٣) أما بعد استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات فى العينة المصرية فكان دالا عند مستوى ٠١ر جدول (٤) وبعد استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية والارشاد الأكاديمى فكان دالا عند مستوى ٠١ر وذلك لصالح الذين لم يدرسوا مقررات عن الكمبيوتر وفى العينة العمانية بعد استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية والارشاد الأكاديمى حيث ت = ٢١ر٣ وذلك لصالح الذين لم يدرسوا مقررات عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ٠ رغم تباين السنوات الدراسية ، قد ترجع الى تكوين اتجاهاتهم دون ممارسة فعلية وواقعية للمعلومات والبرامج الخاصة بالكمبيوتر ولم تقابلهم معوقات فى المادة الدراسية أو الكتاب المقرر ، أو معوقات فى الطالب نفسه وامكاناته

المعرفية والوجدانية أو فى طريقة التـدريس أو فى العـلم نفسه أو فى الدراسة العملية والتطبيقية مما سبب انخفاضا فى اتجاههم وتختلف عن النتيجة مع دراسة بيلور جـاك ١٩٨٥ لتحديد اتجاهـات التربية نحو الكمبيوتر من خلال دراستهم لمقرر تمهيدى فى الكمبيوتر الشخصى فقد أشارت النتائـج الى أن هناك فروقـا دالة فى الاتجاهـات الايجابية نحو الكمبيوتر بعد المشاركة فى المقررات الدراسية بصفة عامة، وأيضا تختلف مع نتائج دراسـة محمـد سويلم البسيونى ١٩٩١ التى أوضحت وجود فروق دالة احصائيا فى الاتجاهات نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم لصالح الطلاب الذين درسوا مقررات عن الكمبيوتر ولغة البرمجة ٠

الفرض الرابـع :

لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مجموع درجات الطلاب على الأبعاد الخمس لمقيـاس اتجاهات الطلاب نحو فـاعلية استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ، وذلك فى كل من العينة المصرية والعينة العمانية كل على حده وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم البـاحث اختبـار « ت » بين مجموع متوسطات درجات الطـلاب على أبعاد مقياس الاتجاهـات نحو فـاعلية استخدام برامـج الكمبيوتر فى عملية التعليم والتعلم ، وهذه الأبعاد هى بعد استخدام برامج الكمبيوتر كأداة تعليمية ٠ وفى شرح الدروس وكوسيلة تعليمية فى التقـويم والامتحـانات ، وفى الادارة التربويـة والارشـاد الأكاديمى ٠ وذلك بين أفراد عينة الطـلاب المصريين وكذلك بين أفراد عينة الطلاب العمانيين كل على حده ، للتعرف على عدم تفضيل الطلاب لاستخدام بعد من أبعـاد اسـتخدامات برامـج الكمبيوتر عن آخر ٠

ويوضح الجدول رقم (٦) قيمة ت ومستوى الدلالة لعينة الطلاب المصريين ويوضح الجدول رقم (٧) قيمة ت ومستوى الدلالة بين الأبعاد المختلفة لعينة الطلاب العمانيين ٠

جدول رقم (٦) : يوضح قيمة « ت » ومستوى الدلالة بين اتجاهات الطلاب نحو فاعلية أبعاد استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ن = ١٢٦ وذلك على العينة المصرية ٠

البعـــد	ن	م	ح	ت	مستوى الدلالة
١ ـ استخدام الكمبيوتر كاداه تعليميه ٢ ـ استخدام الكمبيوتر فى الشرح	١٢٦ ١٢٦	٢٠ر٢٥ ٢٠ر٢٣	٢ر٧٨ ٢ر٢٥	٠٦ر	غير دالة
ـ استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية ٢ ـ استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية	١٢٦ ١٢٦	٢٠ر٢٥ ٢٠ر٦١	٢ر٧٨ ٢ر٨٣	١ر١٧	غير دالة
١ ـ استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية ٢ ـ استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات	١٢٦ ١١١	٢٠ر٢٥ ٢٠ر٧٨	٢ر٧٨ ٣ر٠٥	١ر٤٣	غير دالة
ـ استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية ٢ ـ استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية	١٢٦ ١٢٦	٢٠ر٢٥ ٢٢ر٢٣	٢ر٧٨ ٢ر١٣	٦ر٣٩	٠١ر
١ ـ استخدام الكمبيوتر فى الشرح ٢ ـ استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية	١٢٦ ١٢٦	٢٠ر٢٣ ٢٠ر٦٦	٢ر٩٥ ٢ر٨٣	١ر٠٨	غير دالة
١ ـ استخدام الكمبيوتر فى الشرح ٢ ـ استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات	١٢٦ ١٢٦	٢٠ر٢٣ ٢٠ر٧٨	٢ر٩٥ ٣ر٠٥	١ر٤٥	غير دالة
١ ـ استخدام الكمبيوتر فى الادارة ٢ ـ استخدام الكمبيوتر فى الشرح التربوية	١٢٦ ١٢٦	٢٠ر٢٣ ٢٢ر٢٣	٢ر٩٥ ٢ر١٣	٦ر٠٦	٠١ر
١ ـ استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية ٢ ـ استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات	١٢٦ ١٢٦	٢٠ر٦٦ ٢٠ر٧٨	٢ر٨٣ ٣ر٠٥	٣٢ر	غير دالة
١ ـ استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية ٢ ـ استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية	١٢٦ ١٢٦	٢٠ر٦٦ ٢٠ر٢٣	٢ر٨٣ ٢ر١٣	٤ر٩١	٠١ر
١ ـ استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات ٢ ـ استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية	١٢٦ ١٢٦	٢٠ر٧١ ٢٢ر٢٣	٣ر٠٥ ٢ر١٣	٤ر٤٩	٠١ر

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفروق غير دالة بين مجموع متوسط درجات كل بعد من أبعاد اتجاهات استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم مع الأبعاد الأخرى وهذا يدل على تساوى اتجاهات الطلاب المعلمين المصريين نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ، وذلك ما عدا بعد استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية والاشراف الأكاديمى حيث كان بينه وبين الأخرى فروق دالة احصائيا ، أى أن الطلاب المعلمين المصريين لديهم اتجاهات ايجابية متساوية وثابتة نحو أربعة أبعاد هى بعد استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية ، واستخدامه فى الشرح ، واستخدامه كوسيلة تعليميـــة واستخدامه فى التقــويم والامتحانات ، الا أن درجة تفضيلهم لاستخدام برامج الكمبيوتر فى الادارة التربوية والارشاد الأكاديمى أكبر ، حيث يشترك فى رصد معلومات عن الطالب ، من تقدم علمى ، واجتماعى ، وصحي وثقافي وارشاد أكاديمى بالنسبة لما يناسبه من تخصص ، والحضور والغياب ، ومعلومات عن المعلم ، وتخصصه ومدى كفاءته وآدائه العلمى ، ومعلومات عن الادارة التربوية والجداول والمقررات التى درست والميزانية العامة للمؤسسة التعليمية · أى أن الطلاب المعلمين يفضلون أكثر استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية ثم يليها تفضيلهم للأبعاد الأخرى · التى يطوع الكمبيوتر فى استخدامها ·

جدول رقم (٧) يوضح قيمة ت ومستوى الدلالة بين اتجاهات الطلاب نحو فاعليـــة أبعاد استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم ن = ١٤٦ وذلك للعينة العمانية

الرقم	البعد	ن	م	ح	ت	مستوى الدلالة
١	استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية	١٤٦	١٧ر٨٤	٣ر٣٩	ر٣٣	غير داله
٢	استخدام الكمبيوتر فى الشرح	١٤٦	١٧ر٧١	٣ر٣٢		
١	استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية	١٤٦	١٧ر٨٤	٣ر٩٣	٤ر٢٤	ر٠١
٢	استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية	١٤٦	١٩ر٤٥	٣ر٢٥		
١	استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية	١٤٦	١٧ر٨٤	٣ر٣٩	٣ر٣٧	ر٠١
٢	استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات	١٤٦	١٩ر١٢	٣ر٠٨		
١	استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية	١٤٦	١٧ر٨٤	٣ر٣٩	٥ر٧٥	ر٠١
٢	استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية ٧٨	١٤٦	٢٠ر١٤	٣ر٣٦		
١	استخدام الكمبيوتر فى الشرح	١٤٦	١٧ر٧١	٣ر٣٢	٤ر٤٦	ر٠١
٢	استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية	١٤٦	١٩ر٤٥	٣ر٢٥		
١	استخدام الكمبيوتر فى الشرح	١٤٦	١٧ر٧١	٣ر٣٢	٣ر٧١	ر٠١
٢	استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات	١٤٦	١٩ر١٢	٣ر٠٨		
١	استخدام الكمبيوتر فى الشرح	١٤٦	١٧ر٧١	٣ر٣٢	٦ر٢٣	ر٠١
٢	استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية	١٤٦	٢٠ر١٤	٣ر٣٦		
١	استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية	١٤٦	١٩ر٤٥	٣ر٢٥	١ر٠٦	غير داله
٢	استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات	١٤٦	١٩ر١٢	٣ر٠٨		
١	استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية	١٤٦	١٩ر٤٥	٣ر٢٥	٢ر٢٨	ر٠٥
٢	استخدام الكمبيوتر فى الادارة والامتحانات	١٤٦	٢٠ر١٤	٣ر٣٦		
١	استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات	١٤٦	١٩ر١٢	٣ر٠٨	٢ر٦٨	ر٠١
٢	استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية	١٤٦	٢٠ر١٤	٣ر٣٦		

يتضح من الجدول رقم (٧) على عينة الطلاب المعلمين العمانيين انه توجد فروق دالة احصائيا بين مجموعات متوسطات درجات الطلاب على أبعاد المقيــاس الخمسة المختلفة وذلك باستخراج قيمة « ت » الدالة بين الأبعاد بعضها البعض كما هو موضح فى الجداول أى لم يتحقق الفرض وقد تبين أن الطلاب المعلمين العمانيين يفضلون استخدام برامج الكمبيوتر بالترتيب حسب قيمة ت والمتوسطات الحسابية • أولا فى الادارة التربويه والارشاد الأكاديمى ثانيا استخدام برامج الكمبيوتر كوســـيلة تعليمية لعرض كافة الرسوم والبيانات والنماذج التوضيحية وغيرها ، يليها تفضيل الطلاب المعلمين استخدام برامج الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات حيث كانت الفروق دالة احصائيا يليها استخدام برامج الكمبيوتر كأداة تعليميه ثم استخدام الكمبيوتر فى الشرح حيث كانت الفروق غير دالة • واتجاهات الطلاب فيها ايجابية وثابتة • ومتقاربة خاصة أن استخدام الكمبيوتر فى شرح الدروس يعتبر عملية ابداعية وجديدة بالنسبة للمجتمع لأن الطلاب لم يتعودوا على أن الكمبيوتر يصدر أصواتا ويتحدث بالتفصيل فى شرح درس معين •

التوصـــيات التربوية :

بعد الاطلاع على نتائج هذه الدراسة التفصيلية والمستفيضة يوصى الباحث بما يلى :

١ ــ استخدام الكمبيوتر فى كافـــة المراحل التعليمية الابتدائيه والاعدادية والثانوية والجامعية كأداة تعليمية وشارحة للدروس . وكوسيلة تعليمية وفى التقويم والامتحانات وقياس الانجاز الأكاديمى للطلاب ، وفى الادارة التربوية والارشاد الأكاديمى للطلاب •

٢ ــ أن يقرر تدريس مادة الكمبيوتر ولغة البرمجة بمســـتويات مختلفة تتمشى مع مســـتويات التلاميذ والطـــلاب ، بالمراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية وعرض مادتها العلمية معتمدة على التناسق والتلازم مع المستويات العقلية والعمومية والتعليمية للدارسين •

٣ ــ استخدام التدريس بالكمبيوتر فى التعليم الذاتى والجامعات المفتوحة وبرامج تأهيل المعلمين •

الأبحـــاث المقترحـــة :

١ ــ توصى الدراسة باجراء أبحاث عن استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم وعلاقتها بالانجاز الأكاديمى والتحصيل فى كافة العلوم الدراسية المختلفة •

٢ ـ توصى الدراسة باجراء أبحاث عن العلاقة بين استخدام برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم وطرق تجهيز المعلومات كمجال جديد فى علم النفس التربوى ٠

٣ ـ توصى الدراسة باجراء أبحاث عن العلاقة بين استخدام برامج الكمبيوتر والأساليب المعرفية المفضلة قبل استخدام برامج الكمبيوتر ، والأساليب المعرفية التى أصبح الدارسون يفضلونها ٠

٤ ـ توصى الدراسة باجراء أبحاث عن أثر استخدامات الكمبيوتر على استراتيجيات تشفير وتخزين واسترجاع المعلومات وكل من متغيرى الذكاء والتحصيل الدراسى ٠

٥ ـ توصى الدراسة باجراء أبحاث عن استخدامات برامج الكمبيوتر فى التعليم والتعلم وعلاقتها بطرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة المدى ، واستدعاء الأرقام ، والكلمات والرموز ، والأشكال والتجهيز المتأنى والتجهيز المتتـابع ٠

والحمد لله وأنا أنهى كلماتى هذه أرى فى جريدة الأهرام ، أن وزارة التربية والتعليم المصرية قررت اليوم ١٥/٣/١٩٩٤ صفحة «١٠» تدريس مادة الكمبيوتر على كافة الفرق الدراسية بالجامعات فى العام القادم ٠

المراجـــــع

١ ـ ابراهيم القاعود : **أثر طريقة التعليم بواسطة الحاسوب فى تحصيل طلبة الصف الأول الثانوى فى تعلم الجغرافيا فى الأردن** ، مجلة دراسات تربوية العدد ٥٣ ، المجلد الثامن ١٩٩٣ ، القاهرة من ص ٢٢٦ ـ ص ٢٤٩ ٠

٢ ـ اسماعيل دياب : **استخدام الكمبيوتر الآلى فى تطوير بعض برامج الاشارد الأكاديمى فى نظام الساعات المعتمدة** ، دراسة تطبيقية على كليات التربية بالمدينة المنورة ، مجلة دراسات تربوية المجلد الرابع الجزء (١٨) ١٩٨٩ من ص (٧٨ الى ٢٠٣) ٠

٣ ـ آلان يونيه : **ترجمة على صبرى فرغلى ـ الذكاء الاصطناعى واقعه ومستقبله عالم المعرفة** ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، ١٩٩٣ رقم ١٧٢ الكويت ٠

٤ ـ بدوية أحمد كمال : **اتجاهـات بعض الطـلاب نحو الكمبيوتر** ، المؤتمر الخامس لعلم النفس فى مصر ٠ الجمعية المصرية للدراسات النفسية ١٩٨٩ من ص (٢٢١ ـ ٢٤٨) ٠

٥ ـ تشـــارلز وولف : **البرمجيـــات فى مهرجان كان ٠ مجلة عالم** الكمبيوتر ـ السنة السادسة العدد السابع ، يوليو سنة ١٩٩٣ ، الناشر مكتب التحرير القاهرة من ص (١٢ ـ ١٦) ٠

٦ ـ حمدى عبد الله : **الكمبيوتر بين التقنية والابداع** ٠ مجلة الكمبيوتر والتكنولوجيا العدد الثامن عشر مايو ١٩٩٣ مؤسســة الاتحـاد للصحافة والنشر أبو ظبى من (ص ٧٦ ـ ص ٧٧) ٠

٧ ـ رمزية الغريب : **التقويم والقيـــاس النفسى التربوى** ـ الأنجلو المصرية ١٩٨٥ ٠

٨ ـ عبد الســلام غيث وآخرون : **الحاسبات ولغة البرمجة** ٠ دائرة اعداد وتوجيه المعلمين وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان ١٩٩٠ ط ٢ ٠

٩ ـ عبد العزيز خضر : **آلام الكمبيوتر واصابات الاجهاد المتكرر** ٠ مجلة عالم الكمبيوتر ٠ السنة السادسة ـ العدد السابع ، يوليو ١٩٩٣ ، الناشر ٠ مكتب التحرير القاهرة ، من ص (٢٤ ـ ٢٩)٠

١٠ ـ عبيد سلطان : **جهاز كمبيوتر جديد لعرض الشرائح** ، مجلة الكمبيوتر والتكنولوجيا العدد الثامن عشر مايو ١٩٩٣ مؤسسة الاتحاد للصحافة والنشر ، الامارات المصرية من ص (١٩ ـ ٢٢) ٠

١١ ـ عبد الله سالم المناعى : **اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة قطر** ، نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم ، مجلة مركز البحوث التربوية ـ جامعة قطر العدد الأول ، السنة الأولى ، يناير ١٩٩٢ من ص (٥٥ الى ٩٢) ٠

١٢ ـ على حسين حجاج : **نظريات التعلم** ، دراسة مقارنة ، الجزء الثانى عالم المعرفة ، العدد ١٠٨ ـ ١٩٨٦ من ص (١٤٣ ـ ٢٠٢) ٠

١٣ ـ على محمد الديب : **استخدام الدوائر التليفزيونية والفيديو كوسيلة تعليم للتغلب على كثرة الأعداد داخل فصول مدارس التعليم الأساسى** ٠ المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى تنشئته ورعايته ١٩٨٨ المجلد الثانى ، القاهرة من ص (١٦٦ ـ ١٨٧) ٠

١٤ ـ فاروق حسين وفاروق العامرى : **لغة باسكال** : الناشر دار الراتب الجامعيين بيروت لبنان ١٩٩٢ من ص (٣١ ـ ٣٥) ٠

١٥ ـ فتحى صالح : **مفهوم المالتى ميديا لبرامج الكمبيوتر ، والعناصر الداخلة فى تكوين مجلة عالم الكمبيوتر** السنة السادسة ، العدد السابع يوليو ١٩٩٣ ٠ من ص (١٦ ـ ١٧) الناشر مكتب التحرير القاهرة ٠

١٧ ـ فتحى مصطفى الزيات : **أثر استخدام الآلات الحاسبة اليدوية على التحصيل فى الرياضيات** ، على نمو القدرة العددية لدى طلاب التعليم العام والمتوسط ٠ والثانوى ـ المؤتمر الرابع لعلم النفس فى مصر ١٩٨٨ الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، مركز التنمية البشرية والمعلومات من ص (١٩٥ ـ ٢٢٢) ٠

١٨ ـ فوزى طه ابراهيم : **دراسة تجريبية لمدى ملائمة وضع أكثر من دارس واحد على جهاز الميكروكمبيوتر فى دراسة مقرر معدل عن الكمبيوتر التعليمى لمدراء المدارس الثانوية والمتوسطة بجامعة أم القرى** ١٩٨٩ مجلة دراسات تربوية المجلد الرابع الجزء ١٨ من ص (٦٠ ـ ١٠٩) ٠

١٩ ـ محمد الوقائى : **رحلة الى المستقبل وعودة الى الحضر الغائب** ـ مجلة عالم الكمبيوتر السنة السادسة ـ العدد السابع يوليو ١٩٩٣ الناشر مكتبة التحرير بالقاهرة ٠

٢٠ ـ محمد عبد الله آل ناجي :**الدور المتوقع لاستخدامات تقنية الحاسوب في المدرسة** ، المؤتمر السنوى السادس للطفل المصرى ١٩٩٣ مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس من ص (٢٧١ ـ ٢٨٥) ٠

٢١ ـ مصطفى سويف : **التطرف كأسلوب للاستجابة ، دراسات فى الشخصية** ، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٦٨ ٠

٢٢ ـ محمد سويلم محمد البسيونى : **أثر تخصص الطلاب على تحصيلهم فى مقرر للحاسبات ولغة البرمجة** ، مجلة كلية التربية بدمياط ، العدد الخامس عشر الجزء الأول ، يونيو ١٩٩١ من ص (٧٩ ـ ١٢٦) ٠

٢٣ ـ محمد فريد المليجى : **دور الكمبيوتر فى العملية التعليمية** ٠ مجلة العلوم التربوية ٠ المجلد الأول ٠ العدد الأول ، يوليو ١٩٩٣ ـ الناشر معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة من ص (١٥٧ ـ ١٦٨) ٠

٢٤ ـ محمد مسعد نوح : **أثر استخدام الآلات الحاسبة فى اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية بعض المهارات الرياضية الأساسية بسلطنة عمان** ٠ مجلة دراسات تربوية المجلد السابع الجزء (٤١) ١٩٩٢ من ص (٢٦٥ ـ ٣١٢) ٠

٢٥ ـ وليم عبيد : **استخدام الكمبيوتر فى التعليم ، أو لعبة التعليم بدون معلم مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس العدد (١)** مارس ١٩٨٦ ٠

٢٦ـ Anderson, R. E. : *Computer Literacy changes for teacher Education. Journal of Teacher Education,* 34 (5), 1983.

٢٧ـ Baylor, J. *Assessment of microcampter attitudes or education Students.* Paper presented at the annual meeting of the mid. South educational association (ERIC document reproduction service no-ED-264-284, 1985.

٢٨- Bandura, A. & *Walters, R.H. Social Learning and Personality development,* New York : Holt Rinehart and Winston, 1963.

٢٩- *Cale, D. D. & Hannafin M.J. 1983 Why Students Select Introductory high School Computer Course Work. Educetional Technology,* 23 (4) 26-29.

٣٠- Feaster, *S.A. the Development Implementations, and Evaluation of a Learning Model for Computer Literacy teachers. Unpublished. Doctoral Dissertation Taxas :* East Texas State University, 1985.

٣١- *Fisher M.E. A Comperative Study of Achievement in the Concept of Fundamentels of Geometery Taught Computer Managed Individualized Behavioral objective Instructional* Units Versus Lecture — Demonstration Methods of George Washington University, 1973.

٣٢- *Fox, James Albert, Comparison of Lecture Based Instruction and Computer Individuelizen Instruction Dissertation Abstract International* 1986, Vol. 47, No 62132. A.

٣٣- *Frederkisen J. R. : A Sastem-Approach to Educational Testing Educational, Research, December* 1989, pp. 27-32.

٣٤- *Hedlund, D. and Casolera, M. 1986. Student Reection to the use Computerized Experiments in Introductory.* Psychology, Educational Technologe, Vol. 26, No. 31, p. 32-45.

٣٥- *Kulik, J.A.* 11983 : N *Synthesis of Reseerch on Computer-based Instruction Educational Leadership* Vol. 41, No. 1, pp. 19-21

٣٦- *McNeil J. D. Curriculum A Curriculum A Comprehensive Introduction Third Education Boston, Little Brown and Company,* 1985.

٣٧- *Loyd, B. H. & Gressard, C. 1984, The effects of sex age and computer experience on Computer attitudes AEDS Journal,* 18 (2), 67-77.

٣٨- Shoefeld *J. W. and Verban, D : Computer Usage in Teaching Mathematics : Issues Which Need Answers In Grows,* D end Coomey, T. (eds.) Effective Mathematics Teaching Vol. : (Hillsdals N.Y. Erlbaum) 1989, pp. 169-193.

٣٩- *Sknienr, M. E. (1988) : Attitudes of College toward Computer assisted Instruction an essential variable for successfull implementation.* Educational Technology 28 (2), pp. 7-15.

الملاحـــــق



مقياس اتجــاهات الطلاب المعلمين
نحو استخدامات الكمبيوتر فى التعليم والتعلم

تعليمـــات

ضـــع عـــلامة (✓) أمام كل عبارة فى الخانة التى تعبر عن رأيك وأرجو أن تعلم أنه ليس هناك اجابة صحيحة واجابة خاطئة المهم ان تعبر عن رأيك ٠

الرقم	العبـــارات	موافق	متردد	غير موافق
١	اميل الى رداسة الكمبيوتر ·			
٢	افضل دراسة الكمبيوتر عن أى دراسة أخرى ·			
٣	ليس لدى استعداد عقلى للتعامل مع الكمبيوتر ·			
٤	يزداد انتباهى حين قراءة الكلمـــات والأرقام على شاشة الكمبيوتر ·			
٥	لدى رغبة فى جمع المعلومات بالكمبيوتر ·			
٦	أتعامل بكفاءة على شاشة الكمبيوتر ·			
٧	قدرتى على التعامل مع الأرقام الرياضـية محدودة ·			
٨	ليس من الأفضل أن يدرس الطالب مقررا عن الكمبيوتر			
٩	يمكن للكمبيوتر أن يشرح الجديد من الدروس ·			
١٠	يراعى الكمبيوتر الفروق الفردية فى الشرح للطلاب			
١١	يمكن الرجوع الى أى درس مرة أخــرى بواســطة الكمبيوتر ·			
١٢	يعرض الكمبيوتر الدروس بطريقة غير شيقـة ·			
١٣	يخزن الكمبيوتر كمية كبيرة من المفـاهيم العلميـة المطلوبة ·			
١٤	يمكن استخدام الكمبيوتر فى عملية الشرح والالقـاء ·			
١٥	يستطيع الكمبيوتر اعادة عرض المادة العلمية فى أى وقت ·			
١٦	يمكن للطالب أن يتحـاور مع الكمبيوتر بصــورة فعالة ·			
١٧	يستخدم الكمبيوتر كوسيلة للتعلم الذاتى			
١٨	يستطيع الكمبيوتر توصيل المعلومات بطريقة ســهلة ·			
١٩	يستخدم الكمبيوتر كأداة توضيحية للأفكار العلمية ·			
٢٠	لا يتميز الكمبيوتر عن أى وسيلة تعليمية أخرى ·			
٢١	عن طريق شبكة كمبيوترية يســتطيع الطـالب ربط كمبيوتر المنزل بشبكة المدرسة واعادة رؤية وسماع تسجيلات الدروس ·			
٢٢	يمكن عرض كمية كبيرة من المعلومات عن طريق الكمبيوتر ·			
٢٣	يعتبر الكمبيوتر وسيلة حديثة لحل كثير من المشكلات·			

الرقم	العبـــارات	موافق	متردد	غير موافق
٢٤ـ	يعتبر الكمبيوتر افضل وسيلة تعليمية ٠			
٢٥ـ	يستـطيع الطـالب ان يطـرح على الكمبيوتر بعض الأسئلة ويتلقى الاجابة ٠			
٢٦ـ	باستخدام الكمبيوتر يمـكن تلقى اجابات لاسـئله موضوعية وفعالية متعلقة بالدرس ٠			
٢٧ـ	الكمبيوتر ليس وسيلة لحل التمارين وايجاد الاجابة المثلى بين مجموعة من الحلول ٠			
٢٨ـ	يمكن أن تجد لدى الكمبيوتر الاجـابة الصحيحـة والمتعددة لسؤال ما ٠			
٢٩ـ	يستطيع الكمبيوتر أن يعطى اشارات حين الاجابه الصحيحة أو الخاطئة ٠			
٣٠ـ	يستطيع الكمبيوتر تحديد مستوى الطالب التحصيلى فى مادة ما مقابل اجاباته الصحيحة ٠			
٣١ـ	استخدام الكمبيوتر فى التقويم والامتحانات يساعد على استثمار وقت المعلم فى التخطيط لتنفيذ المنهج ٠			
٣٢ـ	يستطيع الكمبيوتر تصـحيح الصـواب والخـطأ فى امتحانات الطلاب ٠			
٣٣ـ	عن طريق الكمبيوتر يمكن تسجيل بيانات عن الطالب (صحية ـ اجتماعية ـ اقتصادية ـ علمية) ٠			
٣٤ـ	يمكن للكمبيوتر أن يستخدم فى تسجيل درجات الطلاب وارشادهم أكاديميا للتخصص الذين يتجهون اليـه			
٣٥ـ	يعتبر الكمبيوتر وسيلة لخزن المعلومات ٠			
٣٦ـ	يمكن للكمبيوتر أن يسجل الحضور والغياب للطلاب والادارة ٠			
٣٧ـ	يمكن للكمبيوتر أن يساعد فى أعمال الادارة وكتابة الرسائل والمذكرات ٠			
٣٨ـ	يساعد الكمبيوتر فى تنظيم الجداول المدرسية ٠			
٣٩ـ	ينظم الكمبيوتر بنود الميزانيـات التعليمية (الوارد ـ والمنصرف			
٤٠ـ	استخدام الكمبيوتر فى الادارة التربوية يساعد على اتخاذ القرارات ٠			



انتقال أثر التعلم فى التنشئة الوالدية وحجم الأسرة وعلاقته باكتساب سلوكى الثقة المتبادلة والعدوانية كسلوكيات متعلمة لدى المصريين والعمانيين

« دراسة عاملية مقارنة » (*)

مقدمة :

يلاحظ ان الاتجاهات الوالدية فى التنشئة الاجتماعية للأبناء متعددة ومتنوعة وتختلف باختلاف ظروف الآباء وثقافتهم والبيئة الاجتماعية ، وقد اتضح من دراسات عديدة أن بعضها يساعد على نمو شخصية الأبناء واتزانهم الانفعالى ، وتعلمهم سلوكيات ايجابية كالثقة المتبادلة بينهم وبين الآخرين ، كما ان بعضها قد يؤدى الى عدم الاستقرار الانفعالى ، وربما الى اعاقة نموهم الاجتماعى ، وتعلمهم سلوكيات سلبية كالعدوان على الآخرين وعلى أنفسهم ٠

ومن الملاحظ أيضا أن زيادة حجم الأسرة ، ويقصد به كثرة عدد الأبناء بضعف قدرات الوالدين على رعايتهم ، ويشتت جهودهم فى هذه الرعاية أو يقلل من خلق مناخ نفسى أسرى جيد يعتمد على التناغم بين أفراد الأسرة٠

(*) نشرت هذه الدراسة بمؤتمر علم النفس الحادى عشر ، ١٩٩٥ ٠
المنعقد بكلية الاداب جامعة المنيا ، العدد ١٢ بمجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية ٠

وليس المقصود هو الرعاية المادية فقط ولكن تتضمن اوجه الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والقيمية للأبناء – ومن هذه الاتجاهات وأمثالها يتضح لنا أن بعض الاتجاهات الوالدية مرغوب فيها ، ويؤدى الى نمو شخصية الأبناء بينما يؤدى بعضها الآخر الى عرقلة هذا النمو ، وقد اخترنا للدراسة من هذه الاتجاهات الوالدية ما هو ايجابى كاتجاه تدعيم الوالدين لسلوكيات الأبناء الايجابية واتجاه مطالبة الوالدين للأبناء بتحمل المسئولية فى الأسرة بالقدر الذى يتناسب مع امكاناتهم ومطالبتهم بالانجاز الدراسى والتفوق . ومنها ما هو سلبى كاتجاهات الوالدين نحو العقاب والسيطرة على الأبناء ، وذلك حتى يتضح دور هذه الاتجاهات على سلوكى الثقة المتبادلة والعدوانية .

وقد أوضح ستاين حل ١٩٧٣ Stein M. I. ان للاتجاهات الوالدية أهمية كبيرة فى تكوين شخصية الفرد ، حيث يمر الفرد فى أسرته بخبرات تعده للاستجابات بطريقة ايجابية أو سلبية فى حياته المستقبلية ، فهو يعمل منذ وقت مبكر على تنظيم بعض وظائفه الحيوية ويصحب هذا التدريب جو انفعالى خاص ، فقد يغلب عليه الحب والتقبل ، أو التهديد والوعيد ، وفقدان الحب ، وقد يتعلم الأبناء من هذه الخبرات الثقة المتبادلة ، أو يتعلم الشك والريبة والعدوان (٣٠ : ٣١١) ولما كان الاهتمام بتربية الأبناء ضرورة تفرضها المتغيرات التى يمر بها المجتمع المصرى والعمانى حاضرا ومستقبلا فان هذه الدراسة تهدف الى اثراء الدور الذى يقع على كاهل الأسرة المصرية والعمانية على اعتبار ان الأبناء هم المستقبل والاهتمام بهم ورعايتهم فى مختلف الجوانب المكونة لشخصيتهم ليجعلهم قادرين على النهوض بمجتمعهم (١ : ٢٣٩) .

ولما كانت عملية التنشئة الوالدية تبدأ مع بداية حياة الفرد فان هذه العلاقة تتحدد معالمها منذ السنوات الأولى بين كل من سلوك الثقة المتبادلة بين الأفراد Interpersonal Trust . والسلوك العدوانى Aggression وتلك التنشئة الوالدية ، اذ أن أهم المشكلات التى يتعرض لها الفرد فى الطفولة والمراهقة ، وفى حياته اليومية التى تحول بينه وبين الصحة النفسية هى علاقته بالآخرين ، وعلى وجه الخصوص الآباء والأمهات وما يتبعونه معه من أساليب المعاملة .

ويطرح الباحث موضوع سيكولوجية التنشئة الوالدية بوصفها قد تؤدى الى مشكلة من مشاكل الصحة النفسية فى مصر والعالم العربى ، أو بعبارة أخرى ان نسلم فى بداية الحديث بأن التنشئة الوالدية اذا وصلت الى درجة معينة من الحدة تصبح عاملا من عوامل تقويض وحدة

المجتمع ويؤثر فى متغيرات عديدة فى حياة الانسان ، ويؤدى الى اضطراب فى ميزان الصحة العقلية والاجتماعية مما يفسد تماسك المجتمع ويهدد كيانه ، فالامر لا يختلف فى نظرنا عما يحدث للفرد عندما تستبد به عوامل الصراع الداخلى فتعتل شخصيته ، ويختل توازنه ويصبح فى عداد المرضى · (١٤ : ٥) ·

ومن الواضح أن القضية الأولى فى هذه الدراسة ان العدوانية ظاهرة اجتماعية لها بواعثها النفسية (١٤ : ٧) وهى عكس الثقة المتبادلة بين الأفراد التى تعتمد على العلاقات الاجتماعية القوية والمحبة المتبادلة بين الأفراد · ولا يعتبر فى الامر شىء أن يكون العدوان آخذا لمظهر دينى وما يمكن أن نطلق عليه بالتعصب الدينى ، أو مظهر دنيوى ، أو ما يمكن أن نطلق عليه العدوان نتيجة الاحباط فى مواجهة بعض المشكلات فقليل من التفكير يدلنا على ان العدوان نتيجة التعصب الدينى لا يختلف فى مبناه ولا فى معناه عن أى نوع من أنواع العدوان نتيجة التعصب الذى ينشأ بين الأجناس أو بين الأحزاب السياسية أو بين المذاهب الاجتماعية · والطوائف المختلفة والنزاعات القبلية (١٤ : ٧) ·

وقد ربط جورثمان وليون ١٩٨٢ بين مفهوم الثقة المتبادلة بين الأفراد والاتجاه المضاد لها وهو الريبة والشك والحذر وذلك فى النظريات الخاصة بعوامل الادراك الحسى ، والتى تنطوى تحت سمات الشخصية ، ومعالجة المعلومات ، وقد اتضح لها أن الأفراد الذين يسجلون درجة أقل فى الثقة المتبادلة على مقياس الثقة المتبادلة لروتر ، قد يكونون بوجه عام أكثر ريبة وأكثر شكا من الأفراد الذين يسجلون درجة مرتفعة على مقياس الثقة المتبادلة بين الأفراد أقل ريبة وأقل عدوانية تجاه الآخرين (٣١ : ٤٠) ·

أهميـــة الدراسة :

١ ــ تظهر أهمية هذه الدراسة فى انه بدأت تظهر بين بعض أفراد مجتمعنا المصرى والعربى من ذوى السن الصغير والمستوى الثقافى المنخفض مظاهر مختلفة للعدوانية والعنف وهى مشكلة أرى أن لها تأثيراتها السلبية فى الاستقرار الاقتصادى والاجتماعى والسـياسى · والانجاز والانتاج والخدمات بصفة عامة والسياحة ومصادر الدخل القومى بصفة عامة ، واذا واجهت بلادى مشكلة فان واجب أبنائها ــ أبناء التراب المصرى والعربى ــ أن يؤدى كل منهم دوره بلا تردد حسب تخصصه فى ازالة هذه المشكلة ، ودورنا فى ميدان علم النفس هو البحث عن الأسباب التى قد نرجع اليها هذه الظاهرة . والباحث قد رجع الى التنشئة الوالدية والجوانب النفسية

والاجتماعية غير الصحيحة والتي تؤدى الى العدوانية ، والبحث عن عوامل التنشئة الوالدية الصحيحة التى تزيد من الثقة المتبادلة بين أفراد المجتمع والعيش فى مناخ نفسى اجتماعى جيد ٠

٢ ــ وتعتبر دراسة التنشئة الوالدية من الأهمية بمكان بالنسبة للوالدين والمعلمين والمعالجين النفسيين ، وذلك لفهم طبيعة الفرد ، وما تعرض له من أساليب المعاملة الوالدية أثناء تنشئته الاجتماعية وأثرها فى تكوين شخصيته وسلوكياته لتفسير وتشخيص اضطراباته النفسية وانحرافاته السلوكية ، ولمساعدته على حل مشكلاته ، وتحقيق الصحة النفسية له (١٣ : ٥) ٠

٣ ــ وقد نشأ اهتمام الباحث بمتغيرى الثقة المتبادلة بين الأفراد والعدوانية من انه قد يكون أحيانا هناك سوء فهم بين أطراف التفاعل الاجتماعى يؤدى فى النهاية الى تفكك الصلات الاجتماعية والروابط الوجدانية وهى صفات لها أهميتها فى تحريك المشاعر فى حياتنا الاجتماعية اليومية ، فاليها يرجع كيفية اقامة العلاقات الوجدانية بالآخرين والتعبير عن مشاعر الاهتمام والمحبة وتوفير مناخ من العلاقات الاجتماعية الجيدة وزيادة القدرة على الانجاز ٠

٤ ــ وقد اختارت الدراسة الحالية المتغيرين التابعين للتنشئة الوالدية وهما الثقة المتبادلة والعدوانية ، وذلك للعلاقة العكسية والسالبة القائمة بينهما ، وحيث أنها متغيرات لها دورها البارز والمؤثر فى البناء النفسى للفرد ، والمجتمع ككل لأن سنوات الطفولة هى التشكيل الأساسى فى حياة الانسان ، حين تكون التنشئة الوالدية هى المؤثر الأول والوحيد ، فى رسم الخطوط العريضة لشخصية الانسان المستقبلية لتكوين شخصية راشدة المستقبل ٠

٥ ــ كذلك تكمن أهمية هذه المشكلة فى أنها تلقى الضوء على الواقع النفسى من خلال بعد الثقة المتبادلة بين الأفراد ، والعدوانية ، وطبيعة العلاقة التى تربطهما بالتنشئة الوالدية من خلال تأثير الأحداث والحياة المعاشة ، حيث يتخبط العالم داخل صراعات طائفية ، وعرقية وتيارات دخيلة تهدد استقرار المجتمعات ، مما يتطلب مزيدا من الدراسات فى هذه المجالات ، وذلك لتقويم جوانب الضعف وتوضيح طبيعة البناء النفسى وفهم جوانب الشخصية ، واستكشاف السبيل الأفضل على المدى البعيد لهذه المتغيرات ٠

مشـــكلة الدراســـة :

لعل من أهم المسلمات فى علم النفس ان كل سلوك انسانى محسوب ، وانه لا وجود لسلوك خال من المعنى ، وهذا يؤدى بنا الى آن نبحث عن المعنى والدلالة والأسباب ، وراء كل مسلك انسانى فقد نضع أيدينا على معان غاية فى الأهمية توصلنا الى الفهم الحقيقى للشخصية (٨ : ١٧٤) ·

ولذلك تتحدد مشكلة الدراسة فى النقاط التالية :

١ ــ التعرف على العلاقة بين بعض اتجاهات التنشئة الوالدية وسلوك الثقة المتبادلة بين الأفراد كسلوك مقبول من المجتمع ·

٢ ــ التعرف على العلاقة بين بعض اتجاهات التنشئة الوالدية وسلوك العدوان وهو غير مرغوب فيه من المجتمع ·

٣ ــ التعرف على العلاقة بين متغير الثقة المتبادلة بين الأفراد كسلوك سوى ومرغوب فيه وبين العدوانية كسلوك غير سوى وغير مرغوب فيه من المجتمع فى مصر وسلطنة عمان ·

٤ ــ التعرف على الفروق الدالة احصائيا بين المصريين والعمانيين فى كل من متغيرات التنشئة الوالدية ، والثقة المتبادلة ، العدوانية وحجم الأسرة والتنبؤ المستقبلى لسلوكيات الأبناء ·

هـــدف الدراســـة :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على دور التنشئة الوالدية فى ظهور آثار ايجابية فى سلوك الأبناء وابراز سلوك الثقة المتبادلة بين الأفراد ، وفى ظهور آثار سلبية فى سلوك الأبناء ، وذلك فى ابراز سلوك العدوانية ، مما يجعلنا قادرين على تحديد مدى خطورة مثل هذه الاتجاهات الوالدية وغنى عن البيان ما لهذا من أهمية فى عملية التشخيص والوقاية والعلاج والارشاد النفسى ·

حـــدود الدراســـة :

١ ــ تشتمل على حدود زمانية وهى أواخر عام ١٩٩٢ حيث جرى تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة ، كما تشتمل على حدود مكانية ، وهى اجراء الدراسة الميدانية على طلاب من كلية التربية بالفيوم جمهورية مصر العربية وطلاب من كلية المعلمين بمدينة صور بسلطنة عمان ، وذلك لاحداث دراسة غير حضارية على أربعة متغيرات أساسية وهى أســلوب

التنشئة الوالدية وحجم الأسرة وعلاقتها بكل من النفة المتبادلة بين الأفراد ، والسلوك العدوانى ، بغرض التعرف على أسباب السلوك السوى متمثلا فى متغير الثقة المتبادلة بين الأفراد ، والسلوك غير السوى متمثلا فى درجة العدوانية الناتج من انتقال أثر التعلم من بعض الاتجاهات الوالدية السوية وغير السوية فى معاملة الابناء ، واظهار درجة الاتفاق والاختلاف فى بعض أبعاد التنشــئة الوالدية ، وحجم الأسرة ، والثقة المتبادلة بين الأفراد والعدوانية ، وذلك بين هذين الشعبين العربيين الشقيقين المصرى والعمانى ، والعلاقة القائمة بين هذه المتغيرات ·

٢ ـ وتتحدد هذه الدراســة فى ضوء عينة من الطلاب المعلمين العمانيين تتكون من ٢٠٠ طالب ، وعينة مصريين تتكون من ٤٣ طالبا معلما مصريا والمقاييس المســتخدمة فى هذه الدراسة هى استبيان التنشئة الوالدية ·· مائسة المفتى سنة ١٩٨٨ ·· قام بتعديله الباحث الحالى ليتفق مع عمر العينة ومقياس الثقة المتبادلة بين الأفراد J. P. Rotter ١٩٧٣ وقد اعده الباحث الحالى للبيئة المصرية والعربية ، ومقياس العدوانية من اعداد بثينة قنديل سنة ١٩٨٥ ·

مصطلحات الدراســة :

الاتجاهات الوالدية : Perental Attitudes

ما يراه الوالدان ويتمسكان به من أساليب فى معاملة الأبناء فى مواقف حياتهم المختلفة ، وكما يظهر فى تقدير الأبنــاء لهذه الاتجاهات (٤ : ٢٩٢) ·

١ ـ **اتجــاه التدعيم :** Reinforcement ويتلخص الجــانب النظرى للتدعيم فى تأكيد حقيقة ان الكائن الحى يولد مزودا بمجموعة من الاستجابات التى تهدف الى اشباع الحاجات الأساسية للفرد وان تلك الاستجابات تستدعى اذا ما استثيرت تحت تأثير حاجات الكائن الحى وجوهر عملية التدعيم هو عملية اشباع الحاجات واختزال التوتر الناشىء عنها ، فوجود حاجة معينة لدى الكائن الحى يجعله يتصرف تصرفا معينا يهدف الى اشباعها فاذا حدث وترتب على السلوك تعزيز أو تدعيم ، أى اشباع للكائن فان السلوك يثبت ويدعم ، وكلما تكرر السلوك معززا تحول السلوك الى عادة ثابتة ، والتدعيم هو الأمر الذى لا تختلف عليه نظريات التعلم على الرغم من اختلاف مسمياتها (٧ : ٢١٤) ·

٢ ـ **المطالبة** : وهى الواجبات التى يطلبها الآباء من الأبناء بالتفوق الدراسى والانجاز الأكاديمى ، وتحديد مسئولياتهم بالمشاركة فى بعض المسئوليات والأعمال المنزلية والأسرية التى تتمشى مع قدرات الأبناء وامكاناتهم ٠

٣ ـ **العقاب** : Punishment ويقصد به طرق الايذاء المختلفة التى يتبعها الولدان مع الأبناء سواء أكان ايذاء بدنيا كالضرب أو الحرمان من الطعام أو ايذاء نفسى ، كالتوبيخ والاهانات أو التهديد بالعقاب أو الحرمان من الأشياء المحببة للأبناء (١٢ : ٩٢) ٠

٤ ـ **السيطرة** Dominance رغبة الفرد فى أن يفرض سلطانه ونفوذه على الآخرين وأن يخضعهم لقيادته وآرائه ، وهو طابع فى بعض الشخصيات التى تبحث دائما عن السيطرة وتنشدها فى كل وقت (١٠ : ٢٣١) ٠

٥ ـ **الثقة المتبادلة بين الأفراد** Interpersonal Trust وهى توقع عام من الفرد ثابت نسبيا تجاه سلوك الآخرين ، وللأفراد الآخرين الاعتماد عليه ، والثقة المتبادلة فى رأى روتر سنه ١٩٦٧ Rotter ان التوقع يقود السلوك الذى يبدو مقررا ، وتدرس التوقعات العامة كمجموعة ادراكية يحتمل ان تؤثر فى مجموعات مختلفة من الخيارات السلوكية فى مجال عريض من مواقف الحياة وهناك اختلاف بين الأفراد فى درجة الثقة، المتبادلة تحفزهم الى درجة معينة للاستجابة لهذا المثير ، وتقاس الثقة المتبادلة بالتوقع العام للفرد الذى تقيسه كلمة « يعبر » سواء كانت شفوية أو تحريرية للفرد الآخر أو لمجموعة ، ويمكن الاعتماد عليها (٣١ : ٤٠ ـ ٥١) ٠

وقد ربط جورثمان وليون ١٩٨٢ بين مفهوم الثقة المتبادلة بين الأفراد بالريبة ومفهوم الحذر ، وذلك على أساس النظريات الخاصة بعوامل الادراك الحسى والتى تنطوى تحت سمات الشخصية وقد اتضح لهما ان الأفراد الذين يسجلون درجة ثقة أقل على مقياس الثقة المتبادلة لروتر ١٩٦٧ Rotter ، قد يكون بوجه عام أكثر ريبة من الأفراد الذين يسجلون درجة مرتفعة على هذا المقياس ، وأن الأفراد الذين يتميزون بدرجة عالية من الثقة المتبادلة أقل ريبة تجاه الآخرين (٣١ : ٤٠ ـ ٥١) ٠

العـدوانية : (Aggression)

ويقصد بها الشعور الداخلي بالغضب والاستياء والعداوة ، ويعبر عنها ظاهريا في صورة فعل أو سلوك ويقصد به ايقاع الأذى والضرر بشخص أو شيء ما كما يوجه أحيانا الى الذات ، وقد يظهر في شكل عدوان بدني أو عدوان لفظي ، وقد يتخذ صور التدمير واتلاف الأشياء ، والعدوانية ترتبط بعدم التجاوب الانفعالي ، وهو عدم قدرة الفرد على التعبير بحرية وتلقائية عن مشاعره تجاه الآخرين ، وخاصة المشاعر الايجابية ، وصعوبة قبول المودة والحب من الآخرين وصعوبة اعطائها (١٥ : ٣٧) ٠

ويرى مصطفى زيور ان العدوان طاقة انفعالية لابد لها من متصرف ولا مناص من ان نتخذ لها هدفا تفرغ فيه شحنتها الزائدة وفي الظروف الاجتماعية العادية يجد العدوان متصرفا في أنواع النميمة وتجريح الغير ، والنكتة اللاذعة ، وعندما يصل العدوان الى درجة بالغة من الشدة ، أو عندما تتخاذل أساليب ضبطه فانه يميل الى الفتك فتكا مباشرا بمصدر النقمة ، أما اذا استحال ذلك فان العدوان يلتمس هدفا آخر يصبح بمثابة كبش الفداء ، ولكننا نعرف مثل المرءوس الذي يكظم غيظه من سوء معاملة الرؤساء ، حتى اذا عاد الى بيته صب جام غضبه على أهله ، ويدل احصاء حوادث العدوان على الزنوج في جنوب الولايات المتحدة على ان هذه الحوادث تتزايد زيادة ملحوظة كلما هبطت أسعار القطن وهو المحصول الرئيسي لهذه الولايات ، وكأن الزنوج هم المسئولون عن هذه الضائقة المالية (١٤ : ١٠) ٠

بعض الدراسات السابقة :

لم يتضح في مركز المعلومات دراسات سابقة تتناول بعض الاتجاهات في التنشئة الوالدية وحجم الأسرة ، والثقة المتبادلة بين الأفراد كمتغير ايجابي والعدوانية كمتغير سلبي (مركز معلومات الأكاديمية الطبية العسكرية أغسطس ١٩٩٤ ، واتضح وجود علاقات بين متغيرات ثنائية من هذه الدراسة ٠ مثال على ذلك دراسات عن اتجاهات التنشئة الوالدية والعدوانية وعن حجم الأسرة والعدوانية ، والثقة المتبادلة ، وقد حدد الباحث لنفسه ذكر الدراسات السابقة التي ترتبط بالموضوع ، بشكل مباشر ، وتتسم هذه الدراسات بالحداثة لتغير المكتبة السيكولوجية العربية ، وتغطي أكثر من متغير من متغيرات الدراسه ٠

١ ـ دراسة هارفى وكاتز وروتر ١٩٦٩ :
(Harvey, Ketz and Rotter 1969)

وتهدف الى تحديد اتجاهات الوالدين فى الثقة المتبادلة للأبناء ، وقد اختار روتر عينة من الطلبة والطالبات المقيمين بالمدينة الجامعية والذى اجرى عليهم مقياس الثقة المتبادلة ، ثم ارسل نفس المقياس (الثقة المتبادلة) الى والدى الطلاب والطالبات الذين وقعوا فى الارباعى الأعلى والأدنى للثقة المتبادلة · ليجيب عليه الآباء والأمهات قبل وصول أبنائهم فى نهاية الأسبوع ، وبينت النتائج انه فى كل حالة كان آباء وأمهات الطلبة والطالبات الأعلى فى الثقة المتبادلة بين الأفراد كان أبناؤهم أيضا أعلى فى الثقة المتبادلة بين الأفراد وذلك من آباء وأمهات الطلبة والطالبات الأدنى فى الثقة المتبادلة بين الأفراد ، ويوضح ذلك ان الآباء والأمهات يلعبون أدوارا مختلفة فى تنمية الثقة بالآخرين لدى الأبناء ، وتنتقل اتجاهاتهم الى أبنائهم وبناتهم وتوضح هذه الدراسة أهمية الوالدين كنماذج تعليمية فى نمو الاتجاهات الأساسية للأبناء وتطويرها (١١٣:٤ ـ ١١٤)·

وفى دراسة اجراها هانسو Hinshaw ١٩٧٤ عن متغيرات الشخصية وعلم النفس الاجتماعى Division of Personality and Social Psychology وتتضمن متغيرات الدراسة الثقة المتبادلة بين الأفراد والعدوانية وعدم وجود علاقة سالبة بين كل من الثقة المتبادلة بين الأفراد والعدوانية ، وكان التعاون وتداخل الوالدين والمعلمين والاخصائى النفسى الذى يعتمد على التعزيز الايجابى أثرا كبيرا فى انخفاض العدوانية وأكثر فاعلية من التداخل الذى يعتمد على التعزيز السلبى (٢٢ : ٤٢٩) ·

وقد أوضحت دراسة راتر ١٩٧٥ Rutter ان المشكلات السلوكية بما فيها العدوانية وزيادة الشقاق والخلافات تظهر فى الأسرة كبيرة العدد بشكل واضح وهذا يدل على وجود علاقة بين كبر حجم الأسرة وزيادة درجة العدوانية (٢٨ : ١) ·

وقد أكدت دراسة نويسن ١٩٧٦ Newson نتائج الدراسة السابقة وأوضحت أن كبر حجم الأسرة ، وانخفاض مستوى المعيشة قد يجعل الأسرة تعيش فى ظروف بيئية سيئة مقترنة بالسلوك العدوانى لدى أبنائها (٢٥ : ١٩٧) ·

وقد أوضحت دراسة على الديب ١٩٩٠ انه لم يوجد تشبع عاملى بين اتجاه التسلط الأب ـ الأم فى التنشئة الوالدية وبين الثقة المتبادلة

للأبناء ، وقد تشبع متغير النعمة المتبادلة للأبناء مع اتجاه تسامح (الأب والأم) (٩ : ٢٧١ ـ ٢٧٣) ٠

وقد ذكرت ممدوحة محمد سلامة ١٩٩٠ فى دراسة لها بعنوان حجم الأسرة وعلاقتها بالعدوانية والاعتمادية ان هناك ارتباطا بين عدد أفراد الأسرة وزيادة درجة العدوانية لدى الأبناء ، وان الأسرة ذات الحجم الصغير تساعد على قدرة الأم فى التواصل والاتصال المحب الفعال لدى الأبناء ونزيد من تواجدها فى مواقف التوتر التى يتعرض لها الأبناء ، وتساعدها على خلق جو نفسى جيد داخل الأسرة (١٥ : ٣٤ ـ ٤٢) ٠

وفى دراسة توماس أ٠م٠ فيرهاند ـ د ، أيرنستدل ، هاريسون Thomas A. M. Farehand R. Aynistend L. Wiersom M.) ١٩٩٠ مما يعانيه الأبناء المراهقون من مشاكل السلوك الخارجى أو السلوك الذاتى الداخلى وقد استخدمت عينة من ٥٢ مراهقا ٠ وآبائهم وأمهاتهم ومشاركة معلميهم ظهر اتفاق بين أفراد العينة وآراء المدرسين فى ان مشاكل العدوانية هى الشائعة بينهم (٣٢ : ٢٢٥ ـ ٢٢٦) ٠

كما أوضحت دراسة روبين ، ميلز ١٩٩٠ (Rubin K. H. Mills R.S. فى اعتقادهن عن الأطفال المهيئين وغير المهيئين اجتماعيا فى السلوكيات الطبيعية والعدوانية ، والأطفال الراجعين عن العدوانية اشترك فيها ١٢١ من الأمهات للتعرف على اكتساب أطفالهن المهارات الاجتماعية أن عشرة أطفال نسبة عدوانيتهم مرتفعة للغاية وان ٦ ستة أطفال من أبنائهن ارتدوا عن العدوانية وستون (٦٠) متوسطين فى الموائمة الاجتماعية ٠ متفقون مع السلوك السوى ، وكان رأى الأمهات ان السلوكيات العدوانية يجب ان تعالج بقوة وبشكل الزامى واقترحت أمهات الأطفال العدوانيين اتباع استراتيجيات لتعلم المهارات الاجتماعية (٢٧ : ٤١٩ ـ ٤٣٥) ٠

وذكرت دراسة اندرسون وبدراسك ١٩٩٠ Anderson A. Dedrick R.F. عن تطور الثقة المتبادلة وذلك فى علاقة الطبيب بالمريض انه قد أجريت دراسة على ١٦٠ من المرضى ودراسة على ١٠٦ للتأكد من الدراسة الأولى ، وكانت الثقة المتبادلة الناشئة عن الرضى الناتج عن الطبيب والعناية بالمريض ، وشعور الطبيب بمدى التزام المريض بالتعليمات الدوائية وغيرها وتنفيذ خطوات العلاج المطلوبة هى البواعث على الثقة المتبادلة (١٦ : ١٠٩١) ٠

وقد أوضحت دراسة برادلى اسكاندير ١٩٩٠ Bradley & Schneider عن الثقة المتبادلة وكشف الذات أو وضوح الذات ، والتحكم فى الأطفال والمراهقين من أبناء متناولى الكحوليات حيث تم تطبيق الاختبارات على مجموعة من ٣٦ من أبناء متناولى الكحوليات ، ٢٨ من أبناء لا يتناول آباؤهم للكحوليات٠ أن أبناء متناولى الكحوليات فى حاجة الى رقابة شديدة فيما بينهم وبين بعضهم البعض ، وبينهم وبين الفاحص ٠ وقد سجل المراهقون من أبناء الآباء شاربى الكحوليات درجة عالية على مقياس التحكم الخارجى External conter بينما سجل أبناء الأمهات شاربات الكحوليات درجة أقل من الثقة المتبادلة ، أما الأطفال النابغون لأبناء شاربى الكحوليات فقد وجدت لهم علاقات متميزة مع الأبناء المصابين بمحن ترتبط بشرب آبائهم الكحوليات ٠ وانخفاض الثقة المتبادلة لديهم كلما زادت نسب الخمر التى يتناولها أباؤهم ، وقد أوضحت النتائج بأن آثار الوالدين شاربى الخمر تقابل بمقاومة شديدة من الأبناء الذين بمرون بمرحلة المراهقة المبكرة (١٨ : ٧٣١ ـ ٧٣٧) ٠

وقد أوضحت دراسة كلوفس ورازانو ١٩٩٢ Kalfus G. R. Razzano بعنوان رضا الأم لتصرف رجوع الطفل عن العدوانية ، وباستخدام أسلوب العلاج الأسرى للطفل ، حيث استخدمت أربعة اجراءات علاجية فى وقت واحد وهى التدعيم الايجابى ، الايحاء الذاتى ، استغلال وقت الفراغ ، التوبيخ) واختبارات لقياس العدوانية ، وذلك لعينة ١٠٣ من الأمهات وتم تقدير درجات عدوانية الأطفال ، وتتابع تقييم العلاج نتج عنه انخفاض درجة الطفل فى العدوانية (٢٣ : ١١ ـ ٢٢) ٠

وفى دراسة د٠ أوسترويل ، ناجانو ناكامورا ١٩٩٢ Osterweil Z. Nagano-Nakamura عن مظاهر عدوانية الأبناء على الأمهات ، حيث تم الاعتماد على عبنة من ٦٠ من الأمهات اليابانيات ، ٦٠ من الأمهـــات الاسرائيليات ، من ذوات أطفال ملتحقين بروضة أطفال وتمت مواجهتهن بخصوص عدوانية أطفالهن ، استنكرت المجموعتان عدوانية أطفالهن على أساس ما لديهن من قيم ، الا أن نظرتهن للسلوك العدوانى قد اختلفت لدرجة كبيرة ، فقد أخذت الأمهات اليابانيات العدوانية على أنها أمور طبيعية ناظرات الى أن العدوانية مظهر أو دافع الحياة ذات المظاهر المستبدة كالتدمير تماما . على أن يوضع هؤلاء الأطفال تحت المراقبة الدقيقة لتجنب ضرر الآخرين ، بينما اعتبرت الأمهات الاسرائيليات عدوانية أطفالهن ، أمرا خطيرا بسبب علاقتهم بالمشاغبين أو المعارضين لأطفالهن ، كما برزت الأمهات الاسرائيليات العدوانية كرد فعل لاعتداء الآخرين على أولادهن ، والتوتر ونقص ضبط النفس (١٧ : ٢٦٣ ـ ٢٧٠) ٠

وقد أوضحت دراسة زهانج ، بوند ١٩٩٣ Zheng J. Bond M.
وتهدف الى ادراك الثقة المتبادلة بين الأفراد واحداث مقارنة حضارية معتمدة على عينة من ١٢٦ من طلبة الجامعة الصينيين بكلية هونج كنج ، ٩٩ طالبا أمريكيا تتراوحت أعماره بين ١٨ ـ ٢٣ عاما ومستخدمه مقياس الثقة المتبادلة للتعرف على درجة الثقة بين المعارف والغرباء اتضح وجود ثمانية نماذج للعدوانية السديدة منها ، ٦ نماذج من المحتمل أن يتغير سلوكها الى الثقة المتبادلة ، ولم يتضح وجود دلالات احصائية بين الأمريكيين والصينيين فى الثقة المتبادلة بين الأفراد (٣٣ : ١٦٤ ـ ١٧٢) .

وذكرت دراسة سكاندلر ، وتومس ١٩٩٣ Schindler P. L. Thomas
التى تهدف الى بناء الثقة المتبادلة بين الأفراد فى مكان العمل ، بعد اختيار أربعة أبعاد للثقة المتبادلة وهى (الكفاءة أو المقدرة ـ والاستقامة اى الطهارة فى التعامل ـ والولاء ـ والنضج فى العلاقات الاجتماعية) والاعتماد على عينة من ٦٦ من العاملين على مستوى الادارة والمرءوسين ، والمسئول عنهم شخص واحد يكتب التقارير ، وقياس الثقة المتبادلة بين هؤلاء الأفراد والرئيس الذى يقدم التقارير ليمكن قياس الثقة المزدوجة بين الفرد ، والآخر ـ انه قد اختلفت أهمية الثقة المتبادلة بين الأفراد ، ولقد كان ترتيب الأهمية فى عوامل الثقة المتبادلة مرتبة حسب النتائج أولها الكفاءة . الولاء ، والعلاقات الاجتماعية ولم توجد فروق بين الكفاءة والولاء لدى الأفراد ، بينما التماسك والعلاقات الاجتماعية كان أكثر أهمية للثقة لدى المرءوسين بعضهم البعض عن الثقة لدى المشرفين والمرءوسين (٢٩ : ٥٦٣ ـ ٥٧٣) .

وذكرت دراسة دونبرج ، بيكر ١٩٩٣ (Herzerger S. D. Hall J.A.)
عن اتجاهات الآباء نحو عدوانية الأبناء للأقارب والأصدقاء ، على عينة من ٤٩ من الذكور ، ٥٥ من الاناث معظمهم من الافريقيين ، والأمريكيين والأسبان انه قد اعتقد الأولاد ان الآباء يستنكرون كثيرا الأخذ بالثأر من الأقارب ، أكثر من الأصدقاء ، بينما اعتقد البنات ان الآباء يستنكرون العدوانية والأخذ بالثأر بدرجة متساوية من الأقارب والأصدقاء ، على ان جميع الذكور والاناث توقعوا شعورا أكثر شرا نحو كبار السن من الأقارب ، كما توقع البنات الشعور بالازدراء نحو العدوانية على صغار الأقارب ، ولم تظهر فروق بين الجنسين فى التوقعات فى ناحية الجدال فى موضوع الأخذ بالثأر والعدوانية كوسيط للسلوك (٢١ : ١٧٧٣ ـ ١٧٨٥) .

وذكرت دراسة دونبرج ، بيكر ١٩٩٣ DonerLerg G. Baker B.L.
عن أثر سلوك العدوانية والنشاط الزائد للأطفال على أسرهم بعد الاعتماد

على عينة من ٢٢ طفلا من الذين يتسمون بهذا السلوك ، مع ٢٠ طفلا من العاديين ممن ليسوا ذوى مشاكل سلوكية ، تم مقارنة سلوك اباء المجموعتين وجد أن الآباء الذين يتسم ابناؤهم بالسلوك العدوانى والنشاط الزائد أبدوا انطباعات سلبيه بالنسبة للحياة الاجتماعية ، وبسلبية أكبر نحو مشاعر الابوة الى جانب نسبة أكبر من السلبية نحو الطفل المنتسب للأسرة ذات السلوك العدوانى والنشــاط الزائد ، وذلك عن آباء الأطفال الطبيعيين (٢٠ : ١٧٩ ـ ١٥٨) ٠

وأوضحت دراسة كيوكارو ، وهولمس ١٩٩٢ Cuccaro-Holmes عن المشاكل السلوكية فى أطفال ما قبل المدرسة بعد الاعتماد على عينة من ١٣ من الذكور ، ٧ من الاناث واستخدام تقديرات الآباء وشـــمول المقاييس قائمة سلوك الأطفال المختلفة وقمتها العدوانية ومؤشر اتجاهات الوالدين تبين ان سلوك الأطفال المهملين لا يتسق بالسوية ومنها العدوانية لدى الأولاد الذكور ويقابلها القلق ومشاكل المزاج الخلقى عند البنات على أن معظم المشـــاكل الســـلوكية البارزة للأطفـــال تضـــمنت العدوانية (١٩ : ١٢١ ـ ١٢٢) ٠

منهج الدراســـة :

(أ) عينة الدراســـة ٠

(ب) الاختبارات المستخدمة ٠

(جـ) الأسلوب الاحصائى المستخدم ٠

(أ) عينة الدراســـة :

تكونت عينة الدراسة من ٢٤٦ طالبا منهم ٢٠٣ من طلبة كلية المعلمين بسلطنة عمان ، من الشـــعب المختلفة (اللغة العربية والمواد الاجتماعية واللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم) ، و ٤٣ طالبا من طلبة كلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة جمهورية مصر العربية من الشعب (اللغة العربيــة ، بيــولوجى واللغــة الانجليزية ، والرياضيات) بالســنوات الدراسية المختلفة تراوحت أعمارهم بين ٢٠ الى ٢٤ عاما بمتوســـط قدره ٢١٫٨ عاما ٠

(ب) الاختبارات المستخدمة :

١ ـ استبيان أساليب التنشئة الوالديه :

وقد أعدته مائسة المفتى ليتناسب مع عينة عمرها أحد عشر عاما وقد قام بتعديله الباحث الحالى حتى يتناسب مع عينــــة يتراوح عمرها بين

٢٠ عاما وأربعة وعشرين عاما • وهو يمتاز بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات ويتكون من جزأين : جزء خاص بالأم وجزء آخر يطابق له تماما خاص بالأب ، ويطبق هذا الاستبيان على المفحوص مباشرة للتعرف على ادراكه للأساليب التي يتبعها آباؤه معه في مواقف عديدة ، في حياته اليومية وذلك لكي يبتعد عن استجابات الآباء التي قد تكون مرتبطة ببعض جوانب التزييف الاجتماعي •

وهذا الاستبيان لا يستغرق أكثر من نصف ساعة في الاجابة عنه ويتكون الاختبار من ثمانية وعشرين سؤالا يجاب عنها بالنسبة للأب ، الصورة (أ) وأيضا يجاب عنها بالنسبة للأم الصورة (ب) وقد صمم الاختبار لقياس اتجاهات أطفال يتراوح أعمارهم بين ١١ الى ١٣ عاما وهو باللغة العامية •

وقد طور الباحث الاستبيان باللغة العربية الفصحي • بدل اللغة العامية •

ويهدف الاستبيان الى تقييم أربعة أبعاد رئيسية هي :

١ ـ التدعيم •

٢ ـ مطالبة الأبناء بالانجاز وتحمل المسئولية •

٣ ـ العقاب •

٤ ـ تحكم وسيطرة الوالدين •

١ ـ ويشمل بعد التدعيم ستة جوانب هي الرعاية والتأديب والتدليل ومصادقة الآباء للأبناء ـ وثبات التوقعات • وتشجيع الاستقلال• ويشمل بعد المطالبة جانبين : هما مطالبة الآباء للأبناء بالانجاز الدراسي والمهني وتحديد المسئوليات التي يستطيعون انجازها حسب امكاناتهم الجسمية والعقلية ويشتمل بعد العقاب على أربعة جوانب هي العقاب البدني والحرمان من الاثابات ، والتوبيخ ، والعقاب المعنوي بأشكاله ويشتمل بعد السيطرة والتحكم على جانبين ، الحماية ـ والسيطرة • وهو يتمتع بثبات وصدق عاليين (١١ : ٤٩٤ ـ ٤٩٥) •

التعديلات التي أجريت على الاختبار :

١ ـ قد صممت مائسة المفتي سنة ١٩٨٨ الاستبيان لعينة تتراوح أعمارها بين ١١ ـ ١٣ عاما (١١ : ٤٩٢) ولذلك فقد طور الباحث الحالي

لغة الاستبيان ومعنى العبارات بحيث تتماشى مع عينة تتراوح أعمارها بين ٢٠ ــ ٢٤ عاما ، واستخدم فيها اللغة العربية الفصحى بدل اللغة العامية .

صدق وثبات الاستبيان فى البيئة العمانية والمصرية : عرض الباحث الاستبيان على عــدد (١٠) عشرة من الطــلاب العمانيين الدارسين بكلية المعلمين بمدينة صور بسلطنة عمان بعد تطوير لغته من اللغة العامية الى اللغــة العربية الفصحى ، وذلك للتعرف على مدى فهم عباراته ووضــوح معناها لدى الطالب العماني وان كلمات الاســتبيان مستخدمة فى البيئة العمانية ، وقد تحقق أن كلمــات وعبارات الاستبيان مستخدمة فى البيئة العمانية وأجرى التعديلات اللازمة لبعض الكلمات غير المستخدمة .

ثبات الاستبيان فى البيئة العمانية : طبق الاستبيان على ٢٠ طالبا من طلبة كلية المعلمين بمدينة صور بسلطنة عمان ثم أعيــد تطبيقه بعد خمسة عشر يوما وكانت قيمة ر = ٦٩ر٠ وهو ثبات عال ومقبول .

صدق الاستبيان فى البيئة العمانية : استخدم الباحث صدق التحكيم حيث عرض الاستبيان على عشرة من أعضــــاء هيئة تدريس علم النفس التربوى والصحة النفسية من العاملين بكلية المعلمين بسلطنة عمان فنالت العبارات موافقة ٨٠٪ فيما أعلى وعدلت بعض العبارات حتى نالت نفس درجة الموافقة السابقة .

ثبات الاستبيان فى البيئة المصرية : طبق الاستبيان على ٢٠ طالبا من طلبة كلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة جمهورية مصر العربية وأعيد تطبيقه بعد ١٥ يوما وقد كانت قيمة ر = ٧١ر٠ وهو ثبات عال ومقبول صدق الاستبيان فى البيئة المصرية : استخدم الباحث صدق التحكيم حيث عرض الاستبيان على عشرة من أعضاء هيئة تدريس علم النفس التربوى والصحة النفسية بالفيوم ، وقد أخذت جميع العبارات موافقـــة ٨٠٪ فيما أعلى .

٢ ــ مقياس الثقـــة المتبـــادلة : وهـــو من اعــداد روتر ١٩٦٧ Rotter J.P. وقد أعده الباحث الحالى للبيئة العربية ١٩٩٠ . وهو مكون من (٤٠) أربعين عبارة تقيس مدى الثقة بين الأفراد منها خمس عشرة عبارة ايجابية و ١٢ عبارة سلبية أو معكوســة و ١٣ عبارة ليس عليها درجات وموضح أمام العبــارات الايجابيــة حرف R وأمام العبــارات السلبية حرف F والعبارات الايجابية تأخذ الموافقة تماما (٥) درجات أما العبارات السالبة فتأخذ الموافقة تماما « درجة واحدة » . أما الثلاث عشرة

عبارة التى ليس أمامها أحرف فتعتبر عبارات مالئة أى ليس عليها درجات ، وقد وضعها روتر حتى لا يصل المفحوص الى فكرة المقياس ، وهذه من سمات اعداد روتر لاختباراته سواء فى مركز التحكم (الداخلى ـ الخارجى) (Locus of control) ، أو الثقة المتبادلة (Interpersonal Trust) وقد سبق للباحث ان استخدم المقياس ١٩٩٠ وهو يحمل صدق وثبات عال ومقبول ٠

ثبات الاختبار فى البيئة العمانية : باستخدام اعادة الاختبار على عشرين طالبا عمانيا كانت ر = ٧٢٢ر٠ وهو ثبات عال ومقبول ٠

صدق الاختبار فى البيئة العمانية : استخدم الباحث الصدق المنطقى وصدق التحكيم ، وقد استعان بعشرة من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس علم النفس واللغة الانجليزية لمراجعة الأصل الانجليزى للمقياس والتأكد من اتفاق العبارات العربية والانجليزية فى المعنى وقد أخذت العبارات موافقة بين ٨٠٪ و ١٠٠٪ ٠

ثبات المقياس فى البيئة المصرية : استخدمت طريقة اعادة الاختبار Test Re test على عشرين طالبة من طلبة كلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة وكانت ر = ٧٠ر وهو ثبات عال ومقبول ٠

صدق المقياس فى البيئة المصرية : استعان الباحث بالصدق المنطقى وصدق التحكم وأخذت العبارات موافقة بين ٨٠٪ الى ١٠٠٪ ٠

٣ ـ مقياس العدوان : وهو من اعداد بثينة قنديل سنة ١٩٨٥ ، ويمكنه قياس ميول الشخص لايذاء الآخرين فى مواقف يتسبب الشخص فيها فى احباط ومضايقة شخص ما مثل « اذا أخذ منى شخص شيئا فانى أهم عليه وأضربه » ٠ ويتكون من ٢٢ سؤالا يجيب عنها المفحوص بوضع علامة حول نعم أو لا ، وحسبت درجة ثبات الاختبار باعادة تطبيقه على مجموعة من ٢٠ تلميذا بعد ١٥ يوما وكانت ر = ٥٥ر وقد نال درجة عالية من الصدق (٢ : ١١٧) ٠

ثبات المقياس فى البيئة العمانية والمصرية : باستخدام اعادة الاختبار على عشرين طالبا عمانيا كانت ر = ٥٧ر٠ وعلى عشرين طالبا مصريا كانت ر = ٥٥ر٠ صدق الاختبار فى البيئة العمانية والمصرية : استخدم الصدق المنطقى ، وصدق التحكيم وذلك بالاستعانة بعشرة من أعضاء

هيئة التدريس لعلم النفس بكلية المعلمين بسلطنة عمان • وأخذت العبارات موافقة من ٨٠٪ الى ١٠٠٪ موافقة كما استعين بعشرة أعضاء بكلية التربية بالفيوم من أعضاء هيئه تدريس علم النفس للحصول على صدق التحكيم وقد حصلت العبارات على موافقة ٨٠٪ الى ١٠٠٪ •

الاسلوب الاحصائى المستخدم : استخدم الاسلوب الاحصـــائى المناسب لكل فرض على حدة ، منها معاملات الارتباط ، والتحليل العاملى • وقيم (ت) للتأكد من صحة الفروض •

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول :

يوجد علاقة دالة احصائيـــا بين أبعاد أساليب التنشئة الوالديه وحجم الأسرة ، والثقة المتبادلة بين الأفراد والعدوانية وذلك فى كل من العينة المصرية والعينة العمانية •

والتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث طريقتين من طرق الاحصـــاء :

١ ــ طريقة معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض •

٢ ــ طريقة التحليل العاملى • لمتغيرات الدراسة وتدوير المحاور بطريقة الفاريمكس • وذلك للتعرف على تشبعات المتغيرات المختلفة بعضها البعض وحسب التشبع عند ٣ر٠ وأخذت العوامل التى تشبع عليها أكثر من ثلاثة متغيرات • بالاضافة الى ان جذرها الكلى أكبر من واحد صحيح وذلك لكل من العينة المصرية • والعينـة العمانيـــة كل على حدة •

أولا : العينة المصرية :

(أ) معامــلات الارتباط ن = ٤٣ طالبــا من طلبة كلية التربية بالفيوم جامعة القــاهرة ، مستوى الدلالة عند ١٠ر = ٣٦٠ر ، وعنـــد ٠٥ر = ٢٩٢ر٠

١ ـ وجد ارتباط ايجابى بين تدعيم الأب ومطالبة الأب = ٣٠٩ر وتدعيم الأ = ٣١٧ر وارتباط عكس بين تدعيم الأب وزيادة حجم الأسرة = ـ ٣٦٣ر٠ وهذا يدل على ان الاتجاهات الايجابية للوالدين ترتبط معا بالاضافة الى ان علاقتها سالبة فى الأسرة كبيرة العدد ٠

٢ ـ وجد ارتباط بين مطالبة الأب كاتجاه ايجابى ومطالبة الأم = ٤١٩ر٠ ومعنى هـذا أن هناك أفضـلية حين يتعامل الوالدان بنفس الاتجاه مع الأبنـاء ٠

٣ ـ وجد علاقة بين عقاب الأب كمتغير سالب وسيطرة الأب = ٣٢١ر٠ وعقاب الأم = ٤١٣ر٠ أى ان الاتجاهات السالبـة فى الأم والأب ترتبط معا ٠

٤ ـ وجدت علاقة بين سيطرة الأب كاتجاه سالب فى التنشئة الوالدية وكل من عقاب الأم = ٤٣٥ر٠ وسيطرة الأم = ٧٠٨ر٠ وعدد أفراد الأسرة = ـر٢٩٩ر٠ وهذا يوضـــح أنه كلما كبر حجـم الأسرة استخدمت الاتجاهات السالبة فى تنشئة الأبناء كالعقاب والسيطرة ٠

٥ ـ وجدت علاقة بين تدعيم الأم ومطالبـــة الأم = ٣٤٩ر٠ وهذا تأييد للاتجاهات الايجابية فى التنشئة الوالدية ٠

٦ ـ وجدت علاقة بين اتجاه عقاب الأب ، واتجاه سيطرة الأم = ٤٠٧ر٠ وهذا يوضح ان الاتجاهات السلبية ترتبط معا سواء للأب أو الأم ٠

٧ ـ وجدت علاقة موجبة بين اتجاه العدوانية ، وزيادة حجم الأسرة = ٧٦٦ر٠ وهذا يوضـــح انه كلما زاد حجم الأسرة زادت درجـــة العدوانية بين الأبناء ٠

٨ ـ وجدت علاقة عكسية بين الثقة المتبادلة كاتجـــاه ايجـــابى وبين العدوانية كاتجاه سلبى = ـ ٢٩٤ر٠ وهذه النتائج تتفق مع القانون الطبيعى للحياة وان العوامل الايجابية وتجمعات الخير تتوافق معا ، وان العوامل السلبية وتجمعات العدوانيـــة تتوافق وتتجمع معا ٠ ويوضح الجدول رقم (١) معاملات الارتباطات فى المصفوفة المصرية ٠

جدول (١) : مصفوفة معاملات الارتباط ن = ٤٣ العينة المصرية مستوى الدلالة ٠١ر = ٣٦٠ر٠ عند ٠٥ر = ٢٩٢ر٠

الرقم المتغير	تدعيم الأب	مطالبة الأب	عقاب الأب	سيطرة الأب	تدعيم الأم	مطالبة الأم	عقاب الأم	سيطرة الأم	العدوانية	الثقة المتبادلة	عدد أفراد الأسرة
١ ـ تدعيم الأب	٠٠ر١										
٢ ـ مطالبة الأب	٣٠٩ر	٠٠ر١									
٣ ـ عقاب الأب	ـ٠٧٧ر	٠٦٦ر	٠٠ر١								
٤ ـ سيطرة الأب	١٠٠ر	ـ١٧٧ر	٣٢١ر	٠٠ر١							
٥ ـ تدعيم الأم	٣١٧ر	١١٩ر	١٨٦ر	١٣٧ر	٠٠ر١						
٦ ـ مطالبة الأم	١٦٢ر	٤١٩ر	١٢٩ر	١١٥ر	٣٤٩ر	٠٠ر١					
٧ ـ عقاب الأم	ـ٢٥٤ر	ـ١٠٩ر	٤١٣ر	٤٣٥ر	١٨٣ر	٢٨٢ر	٠٠ر١				
٨ ـ سيطرة الأم	٠٢٤ر	ـ١٢١ر	١٥٦ر	ـ٧٠٨ر	١٢٥ر	٣٠٦ر	٤٠٧ر	٠٠ر١			
٩ ـ العدوانية	ـ٣٨٥ر	ـ١٢٩ر	٠١٥ر	ـ١٨٢ر	٠٩٠ر	ـ٠٤٠ر	١٣٩ر	ـ٠١٥ر	٠٠ر١		
١٠ـ الثقة المتبادلة	٢٢٢ر	ـ١٠٥ر	ـ٠٣١ر	٠٢٧ر	٠٣٧ر	ـ٢٢٠ر	ـ٠١٣ر	٩٨٤ر٠	٢٤٣ر	٠٠ر١	
١١ ـ عدد أفراد الأسرة	ـ٣٦٣ر	ـ١٤٩ر	٠٣٥ر	ـ٢٢٩ر	٠٢٤ر	ـ١١٠ر	٠٧٢ر	ـ١٢٤ر	٧٦٦ر	ـ٢٦٤ر	٠٠ر١

(ب) النتائج باستخدام التحليل العاملى للعينة المصرية

جدول رقم (٢) تبين من مصفوفة التحليل العاملى وباستخدام التدوير بطريقة الفاريمكس ، وبعد حذف عامل واحد لأن تشبعاته أقل من ثلاثة تشبعات وحسب التشبع عند ٣٠ر٠ ، تبين وجود ثلاثة عوامل جذورها الكامنة أكبر من واحد صحيح ، ورتبت هذه العوامل حسب كبر جذرها الكامن ٠ والجدول رقم (٢) يوضح هذه العوامل ٠

جدول رقم (٢) مصفوفة العوامل بعد التدوير بطريقة الفاريمكس للعينة المصرية ن = ٤٣ حسب التشبع عند ٣ر٠

الرقم المتغير	ع١	ع٢	ع٣
١ ـ تدعيم الأب	ـ١٤٩ر	٤٠٥ر	٦٥٨ر
٢ ـ مطالبة الأب	ـ٢٤٦ر	١٦٣ر	١٥٨ر
٣ ـ عقاب الأب	[illegible]	١٠٠ر	٠٧٦ر
٤ ـ سيطرة الأب	[illegible]	[illegible]	٠٧١ر
٥ ـ تدعيم الأم	[illegible]	ـ٢٢١ر	٧٨٢ر
٦ ـ مطالبة الأم	٣٢٨ر	٠٦٧ر	١٤٥ر
٧ ـ عقاب الأم	٧٧١ر	ـ٢٠١ر	ـ٠٤٤ر
٨ ـ سيطرة الأم	٧٨٢ر	١٦٥ر	٠٣٤ر
٩ ـ العدوانية	٠٢٦ر	ـ١٩٠ر	ـ٠٢٠ر
١٠ـ الثقة المتبادلة	ـ٠٠٩ر	٢٨٢ر	٥٨٥ر
١١ ـ عدد أفراد الأسرة	٠٧٦ر	ـ٩٠٧ر	٠٩٧ر
الجذر الكامن	٢ر٤٤	٢ر١٢	١ر٤٥

وقد اتضح من الجدول رقم (٢) لنتائج التحليل العاملى لأحد عشر متغيرا على العينة المصرية ن = ٤٣ ، انه قد تشبعت المتغيرات الاحدى عشرة فى ثلاثة عوامل وهى بالترتيب حسب جذرها الكامن كالتالى :

١ ـ العامل الأول :

ويمكن ان تطلق عليه عامل اتجاهات التنشئة الوالدية وجذره الكامن = ٢ر٤٤ وقد تشبع عليه بالترتيب ٠ تجاه سيطرة الأب عند ٨٢٣ر٠ وسيطرة الأم عند ٧٨٢ر٠ ، وعقاب الأب عند ٥٩١ر٠ ومطالبة الأم عند ٣٢٨ر٠

٢ ـ العامل الثانى :

ويمكن ان نطلق عليه عامل حجـم الأسرة والعـدوان · وجذره الكامن = ١٢ر٢ ، وقد تتشبع هذا العـامل بالترتيب حسب درجـة التشبع زيادة حجم الأسرة عند ـ ٩٠٧ر٠ وزيادة العدوان عند ـ ٨٩٠ر٠ وصعوبة التدعيم من الأب للأبناء عند ٤٠٤ر٠ وعدم قدرة الأب على السيطرة عند ٣٢٣ر٠

٣ ـ العامل الثالث :

ويمكن ان نطلق عليه عامل التدعيم للوالدين والثقة المتبادلة للأبناء وجذره الكامن ١٤٥ر١ وقد تشبع عليه كل من تدعيم الأم بدرجة ٧٨٢ر · وتدعيم الأب بدرجة ٦٥٨ر٠ والثقة المتبادلة بين الأبناء عند ٥٨٥ر ، وهذا يؤكد العلاقة بين الاتجاهات الايجابية للوالدين والثقة المتبادلة بين الأبناء فى هذه الأسرة ·

ثانيا : العينة العمانية :

(أ) معـاملات الارتباط ن = ٢٠٣ طـلاب من طـلاب كلية المعلمين بمدينة صور بسلطنة عمان : مستوى الدلالة عند ٠١ر = ١٧٩ر٠ وعند ٠٥ر = ١٣٦ر٠ ويوضح هذه الارتباطات جدول رقم (٣) ·

١ ـ وجد ارتباط بين اتجاه تدعيم الأب ، وتدعيم الأم = ٦٤٢ر٠ وهى اتجاهات ايجابية ·

٢ ـ وجد ارتباط بين اتجاه مطالبـة الأب ومطالبة الأم = ٥٦٣ر٠ وهى اتجاهات ايجابية ، والثقة المتبادلة = ١٤٥ر٠ أى ان هناك ارتباطا بين الاتجاهات الايجابيـة للوالدين والثقة المتبـادلة بين الأفراد للأبنـاء ·

٣ ـ وجد ارتباط بين عقاب الأب ، وسيطرة الأب = ٣٢٨ر٠ وعقـاب الأم = ٦٣٧ر وسيطرة الأم = ١٩٢ر٠ أى ان هناك ارتباطات بين الاتجاهات السلبية لكل من الوالدين · وأيضا يؤكد صدق المقياس المستخدم ·

٤ ـ وجد ارتباط بين سيطرة الأب وسيطرة الأم = ٧٣٠ر٠ وهذا يتفق مع الواقع ·

٥ ـ وجد ارتباط بين تدعيم الأم وسيطرة الأم = ١٨٢ر٠

٦ ـ وجد ارتباط سالب بين كل من عقاب الأم وسيطرة الأم = ٢٦٠ر٠
وحجم الأسرة = ـ ١٣٧ر٠ معنى هذا ان اتجاهات الأم السلبية
تظهر فى زيادة حجم الأسرة ٠

٧ ـ يوجد علاقة عكسية بين العدوانية والثقة المتبادلة = ـ ٢١٧ر٠
أى انه كلما زادت العدوانية قلت الثقة المتبادلة بين الأفراد ٠

٨ ـ يوجد علاقة عكسية بين الثقة المتبادلة وزيادة حجم الأسرة
= ـ٢١٧ر٠ وقد تحققت تلك الارتباطات فى العينة المصرية ٠

(ب) نتائج التحليل العاملى للعينة العمانية :

ن = ٢٠٣ حسب التشبع عند ٣٠ر ، واستخدام التدوير بطريقة الفاريمكس جدول رقم (٤) ٠

ويعد التدوير تشبع الأحد عشر متغيرا وهى متغيرات الدراسة الحالية الى ثلاثة عوامل ٠ بعد حذف عاملين تشبعا بأقل من ثلاثة متغيرات ٠

جدول (٣) : يبين مصفوفة معاملات الارتباط ـ أحد عسر متغيرا ن = ٢٠٣ العينة العمانية ، الدلالة عند ١ر = ١٧٩
عند ٠٥ر = ١٣٦

الرقم المتغير	تدعيم الأب	مطالبة الأب	عقاب الأب	سيطرة الأب	تدعيم الأم	مطالبة الأم	عقاب الأم	سيطرة الأم	العدوانية	الثقة المتبادلة	عدد الأسرة
١ ـ تدعيم الأب	٠٠ر١										
٢ ـ مطالبة الأب	١٢٣ر	٠٠ر١									
٣ ـ عقاب الأب	ـ١١٣ر	١٣٠ر	٠٠ر١								
٤ ـ سيطرة الأب	٠٣٥ر	ـ٠٤٢ر	٣٢٨ر	٠٠ر١							
٥ ـ تدعيم الأم	٦٤٢ر	٠٠١ر	ـ٠٦٠ر	١١٢ر	٠٠ر١						
٦ ـ مطالبة الأم	٠٩٨ر	٥٦٣ر	ـ٠٢٦ر	ـ٠٣٦ر	١٥٩ر	٠٠ر١					
٧ ـ عقاب الأم	٠٩٦ر	٠٤١ر	٦٣٧ر	٢٢٠ر	٠٥٧ر	١٠٣ر	٠٠ر١				
٨ ـ سيطرة الأم	٠٩٩ر	ـ٠٩٨ر	١٩٢ر	٧٣٠ر	١٨٢ر	ـ٠٣٦ر	٢٦٠ر	٠٠ر١			
٩ ـ العدوانية	ـ٠١٩ر	ـ٠٤٦ر	ـ٠٠٨ر	ـ٠٢٨ر	٠٦٥ر	٠٠٧ر	٠٣٦ر	ـ٠٢٦ر	٠٠ر١		
١٠ـ الثقة المتبادلة	٠٠٢ر	١٤٥ر	٠٠٨ر	ـ٠٢٥ر	ـ٠٣٩ر	١١١ر	٠٠٥ر	٠٦٦ر	ـ٢١٧ر	٠٠ر١	
١١ ـ عدد افراد الأسرة	ـ٠١٨ر	ـ٠٣١ر	ـ٠٧٨ر	٠٦٣ر	٠٢٠ر	٠٤٣ر	ـ١٣٧ر	ـ٠٦٠ر	ـ٠١٢ر	ـ٣٤٧ر	٠٠ر١

جدول رقم (٤) : يوضح مصفوفة التحليـل العاملي ن = ٢٠٣ ، والتشبع عند ٣٠ر للعينة العمانية ٠

الرقم المتغير	ع١	ع٢	ع٣
١ ـ تدعيم الأب	٠٣٠ر	٠٢٩ر	ـ٠٤٨ر
٢ ـ مطالبة الأب	٠٧٤ر	ـ٠٩٠ر	ـ٠٨٥ر
٣ ـ عقاب الأب	٢٢٥ر	ـ٨٢٦ر	ـ٠٢٩ر
٤ ـ سيطرة الأب	٨٧٦ر	ـ٢١٦ر	٠٣٤ر
٥ ـ تدعيم الأم	١١٦ر	٠١٢ر	٠٥٣ر
٦ ـ مطالبة الأم	٠٣١ر	٠٢٦ر	٠٢٤ر
٧ ـ عقاب الأم	١٥٦ر	ـ٨٥٠ر	٠٦٣ر
٨ ـ سيطرة الأم	٨٧٥ر	ـ١٤٤ر	ـ٠٣٦ر
٩ ـ العدوانية	٣١٥ر	ـ٣٣٢ر	٣٣٥ر
١٠ـ الثقة المتبادلة	٠٧٠ر	١١٠ر	ـ٨١٩ر
١١ ـ عدد افراد الاسرة	٠٩١ر	٢٥١ر	٧٤٤ر
الجذر الكامن	١ر٧٤	١ر٦٧	١ر٤٠

من الجدول رقم (٤) للعينة العمانية نستنتج وجود ثلاثة عوامل مرتبة حسب جذورها الكامنة ٠

العامل الأول :

ويمكن ان تطلق عليه اتجاه السيطرة للوالدين وزيادة العدوانية لدى الأبناء وجذره الكامن = ١ر٧٤ وقد تشبع عليه سيطرة الأب عند ٨٧٦ر٠ وسيطرة الأم عند ٨٧٥ر٠ تشبعا عكسيا مع عدوانية الأبناء عند ـ ٣١٥ر٠

العامل الثاني :

ويمكن ان تطلق عليه اتجاه عقاب الأب الأم والعدوانية لدى الأبناء وجذره الكامن = ١ر٦٧ وقد تشبع عليه بالترتيب ٠ عقاب الأم عند ـ ٨٥٠ر وعقاب الأب عند ٨٢٦٪ ٠ وهما اتجاهان غير مرغوبين فيهما مع زيادة عدوانية الأبناء عند ـ ٣٣٢ر ٠

العامل الثالث :

الثقة المتبـــادلة بين الأفراد والمنـــاخ النفسى اللازم لهـــا · وجذره الكامن ١٫٤٠ وقد تشبعت فيه الثقة المتبادلة تشبعا عكسيا عند – ٠٫٨١٩ مع زيادة حجم الأسرة عند ٠٫٧٧٤ ومع عدوانية الأبناء عند ٠٫٣١٣ وهذا يدل على ان الثقة المتبادلة تنمو وتتطور فى حجم أسرة صغيرة لا تزيد فيها درجة العدوانية حيث ان العدوانية ارتبطت سابقا بزيادة حجم الأسرة · وبهـــذا تحقق الفرض الذى يقول ان هنـــاك علاقة بين الاتجاهات الوالدية الموجبة والثقة المتبادلة ·

والاتجاهات الوالدية السالبة والعدوانية وزيادة حجم الأسرة وعلاقة عكسية بين الثقة المتبادلة والعدوانية ، فى كل من العينـــة المصرية والعينة العمانية هذا بالاضافة الى اتفاق نتائج العينة المصرية والعينة العمانية ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة هانسو ١٩٧٤ Hinshow ودراسة راتر ١٩٧٥ Rutter عن ان زيادة حجم الأسرة تزيد من عدوانية الأبناء ، ودراسة نويسن ١٩٧٦ Newson ، وتتفق مع نتائج دراسة ممدوحة محمد سلامة ١٩٩٠ عن كبر حجم الأسرة وزيادة العدوانية · ودراســـة برادلى ١٩٩٠ Bradley عن العلاقة العكسية بين الثقـــة المتبادلة والعدوانية ودراسة دوننبرج ١٩٩٣ Donnemberg عن ان الأبنـــاء العدوانيين يتسم آباؤهم بانطباعات سلبية بالنسبة للحيـــاة الاجتماعية وسلبية أكثر نحو مشاعر الأبوة ·

الفرض الثانى :

لا يوجد فروق دالة احصائيـــا بين المصريين والعمانيين فى كل من أبعاد استبيان أساليب التنشئة الوالديه وهى التدعيم والمطالبة والعقاب والسيطرة ، لكل من الأب والأم ومتغير حجم الأسرة ، والعدوانية والثقة المتبادلة ·

وللتحقق من صحة هذا الفرض يستخدم الباحث قيمة ت فى جميع متغيرات الدراسة بين العينة المصرية والعينة العمانية ويتضـــح ذلك من الجدول رقم (٥) ·

جدول رقم (٥) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى وقيمة (ت) بين العينة المصرية ن = ٤٣ ، والعينة العمانية ن = ٢٠٣ وذلك فى متغيرات الدراسة الاحدى عشرة ٠

الرقم المتغير	العينة العمانية		العينة المصرية		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
١ ـ تدعيم الأب	١٥ر٢٩	٩٦ر٣	٨٨ر٢٨	٢٤ر٤	ــ ٤٠٦ر	غير دالة
٢ ـ مطالبة الأب	٥٠ر١٠	٢١ر١	١١ر١١	٢٧ر١	٩٥ر٢	٠١ر
٣ ـ عقاب الأب	٦٢ر١٤	٢٧ر٣	٦٩ر١٣	٢٣ر٣	ـــ١٦٨ر١	غير داله
٤ ـ سيطرة الأب	٤٢ر٨	٨٢ر١	٩٣ر٨	٢٧ر٢	٥٦ر١	غير داله
٥ ـ تدعيم الأم	٥٣ر٢٩	٥٣ر٣	٨١ر٢٨	٨٤ر٤	ـ ١٣ر١	غير داله
٦ ـ مطالبة الأم	١٩ر١٠	٤٨ر١	٥٨ر١٠	٥١ر١	٥٣ر١	غير داله
٧ ـ عقاب الأم	٩٥ر١٣	٩٢ر٢	٩٥ر١٢	٠١ر٣	ـ٠٢ر٢	٠٥ر
٨ ـ سيطرة الأم	٤٣ر٨	٩٦ر١	٠٢ر٩	٣٢ر٢	٧٢ر١	غير داله
٩ ـ العدوانية	١٢ر٣٧	٢٤ر٨	٩٧ر٣٥	٤٦ر٧	ـ ٨٤ر	غير داله
١٠ـ الثقة المتبادلة	ـــر٧١	٧٤ر٩	٩٧ر٧٣	٩٢ر١٠	٠٧ر١	غير داله
١١ ـ عدد افراد الأسرة	٥٧ر٩	٢٩ر٥	٩٥ر٦	٩٦ر١	ـ ١٩ر٣	٠١ر

يتبين من الجدول رقم (٥) ان قيمة (ت) غير دالة فى ثمانية متغيرات أى أن هذه المتغيرات ثابتة ومستقرة بين الشعبين أما المتغيرات التى أعطتنا فروقا دالة بين العينة المصرية والعينة العمانية هى :

١ ـ متغير مطالبة الآباء للأبناء بالانجاز وتحمل المسئولية وقيمة ت = ٩٥ر٢ ٠ وهى دالة عند مستوى ٠١ر٠ لصالح العينة المصرية ٠

٢ ـ متغير عقاب الأم حيث قيمة ت = ٠٢ر٢ وهى دالة عند مستوى ٠٥ر٠ أى ان الأمهات العمانيات أكثر عقابا لأبنائهن من الأمهات المصريات ٠

٣ ـ متغير عدد أفراد الأسرة أو ما يمكن ان تطلق عليه حجم الأسرة وقيمة ت = ١٩ر٣ لصالح الأسرة العمانية وهى تدل على زيادة عدد أفراد الأسرة العمانية عن الأسرة المصرية ، ويرجع هذا الى صغر عدد أفراد الشعب العمانى بالاضافة الى توجه أفراد المجتمع الى الدعوة المستمرة لزيادة النسل والى المساحات الشاسعة من الأرض العمانيـــة ومعنى هذا ان الفرض قد تحقق فى ثمانية متغيرات لا توجد فروق احصائيـــة دالة بـين العمانيين والمصريين فيها ٠ ولم يتحقق فى ثلاثة متغيرات فقط ويرجعها الباحث الى الاختلافات فى أيديولوجية المجتمع ٠ من حيث استخدام العقاب كأسلوب تعزيز ، ومن حيث الدعوة الى تحديد النسل فى البيئة المصرية ونرجع الى

الزيادة السكانية ، وزيادة تعداد المجتمع المصرى • بالنسبة للمجتمع العمانى • والذى لا يتجاوز ثلاثة ملايين نسمة • ومن حيث مطالبة الأب للأبناء بالانجاز الأكاديمى قد يرجع الى تشبع كثير من فئات المجتمع بعلم النفس ومعرفة ان مطالبة الأب للأبناء بالانجاز وتحمل المسئولية يساعد على نموهم كاتجاهات فى التنشئة الوالدية • وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سكاندلر وتومس ١٩٩٣ Schindler, Tomas التى توضح عدم وجود فروق دالة فى نظرة الآباء الافريقيين والأمريكيين والأسبان الى العدوانية • ومع دراسة أوسترويل ، ناجانو كاسور ١٩٩٢ Osterweil, Nagano بين الأمهات اليابانيات والأمهات الاسرائيليات فقد كانت درجة استنكارهن للعدوانية متساوية • الا أنهم أرجعوا هذه العدوانية لأسباب أيديولوجية ، ودراسة زاهانج ، بوند ١٩٩٣ عن عدم وجود فروق احصائية دالة بين كل من الأمريكيين والصينيين فى الثقة المتبادلة •

توصيات تربوية

تبين من الدراسة الحالية والدراسات السابقة حول موضوع انتقال أثر التعلم لبعض اتجاهات التنشئة الوالدية وحجم الأسرة وعلاقتها بكل من الثقة المتبادلة والعدوانية •

١ ـ ان هناك علاقة دالة بين الاتجاهات الوالديه الايجابية وبين الثقة المتبادلة لدى الأفراد كاتجاه التدعيم والمطالبة •

٢ ـ انه توجد علاقة عكسية بين الاتجاهات الوالدية السالبة كالعقاب والسيطرة وبين العدوانية •

٣ ـ انه توجد علاقة سالبة بين كل من الثقة المتبادلة والعدوانية •

٤ ـ انه توجد علاقة بين كبر حجم الأسرة وزيادة العدوانية •

٥ ـ انه توجد علاقة بين صغر حجم الأسرة وزيادة الثقة المتبادلة من الأبناء •

وبالتالى يتضح انه لتكوين ثقة متبادلة بين الأفراد يستوجب أن تكون الأسرة صغيرة الحجم تعيش فى مناخ نفسى محبب ومهيىء لحياة نفسـية جيدة ، وتعيش فى ظروف اجتماعية واقتصادية ملائمة لديها توافق مع المجال الحيوى المحيط بها وحيث انه قد ثبت ان الأسرة التى تعيش فى جو من العدوان تظهر عليها حياة اقتصادية واجتماعية متدنية ، ولا تستطيع تلبية احتياجاتها • ويرى الباحث ان للتعليم أثرا كبيرا سواء للأم أو للأب حيث يساعد على التصرف بشكل سليم فى المواقف الضاغطة ويساعد فى التعرف على الاتجاهات الايجابية فى التنشئة الوالدية ويعمل الآباء والأمهات على مراعاتها • وان مستوى التعليم المرتفع لكل من الأب والأم يساعد فى انتقال أثر التعلم للثقة المتبادلة بين الأبناء •

وكثـيرا ما تنتقل العدوانية عن طريق النمـاذج كما هو واضح فى نظرية باندورا سنة ١٩٦٧ للتعلم الاجتماعى ، وأول النماذج هما الوالدان ، والأقران ، وبرامج التليفزيون ، والقصص المرئية والمسموعة والذى نرى ان تقدم موضوعات ليست بها نماذج عدوانية أو داعية الى العنف سواء فى الفكرة الرمزية والصورية وان نعرض نماذج الخير أكثر من نماذج الشر والعدوانية أمام الأبناء •

ويرى الباحث ان المناخ النفسى المجتمعى لما بعد السلام فى المنطقة العربية ، هو ذلك المناخ الذى يقوم فيه كل فرد بدوره خير قيام لخدمة المجتمع فى حاجة الى خريجيها بهـذا الكم فبعد التخرج لا يجدون عملا لزيادة لانتـاج والمحافظة على المال العـام والتفكير فى زيادة الدخل فى المصادر الحلال حتى يزيد دخل الأسرة وبالتالى دخل المجتمع •

يوصى البـــاحث بما يأتى :

ان تستغل القروض والمنح فى بناء البنية الأساسية لامكان الزيادة الرأسية والأفقية فى الزراعة والصناعة ، حتى يعمل الشباب بعد تخرجهم ولا يحدث احباط نتيجة عدم توافر العمل وكسب الرزق وتتحول الطاقات الى عدوان نتيجة وقت الفراغ الطويل وتخفيف الأعباء عن كاهل الأسرة •

ألا يكدس الطلاب الحاصلون على الثانوية العامة فى كليات ليس المجتمـــع فى حاجة الى خريجيها بهـذا الكم فبعد التخرج لا يجدون عملا يلتحقون به وتتكرر المأساة ، ان تزيد من الكليات التى نحن فى حاجة الى خريجيها مثل كليات اصلاح الأراضى ، والانتاج الحيوانى والمعاهد التى تخرج العمالة الفنية المدربة ، ومقابلة احتياجات المجتمع •

التدخل بالبرامج الارشادية لاحداث تغير على الاتجاهات الوالدية غير المرغوب فيهـا •

المراجـــع العربيـــة

١ ـ السيد عبد العزيز الهوارى : دور الأسرة فى تربية الطفل ما قبل المدرسة · دراسة مقارنة بين مصر واليابان ، المؤتمـــر السنوى الخامس للطفل المصرى ١٩٩٢ ، من ص ٢٤٩ الى ص ٢٦٦ ·

٢ ـ ببينة أمين قنديل : التقبل الاجتماعى للتلاميذ فى المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات العقلية والشخصية والاجتمـاعية · مركز البحوث التربوية ـ جامعة قطر ـ المجلد الحادى عشر ـ ١٩٨٥ من ص ١١٣ ـ ص ١٢٩ ·

٣ ـ جيرى قيرزنى جورج · م · غازدا ترجمة على حسين حجاج · نظريات التعلم دراسة مقارنة · الجزء الثانى عالم المعرفة العدد ١٠٨ ديسمبر ١٩٨٦ الكويت ·

٤ ـ رشدى فام منصور ، عماد الدين اسماعيل · دليل استخدام مقياس الاتجاهات الوالدية الصورة الجماعية والفردية ســـنة ١٩٦٤ دون جهة نشر ·

٥ ـ رونر جى بى · ترجمة عطية هنا علم النفس الكلينيكى دار الشروق القاهرة سنة ١٩٨٤ ·

٦ ـ سهير كامل أحمد السلوك الانسانى بين الحب والعـــدوان ـ مجلة علم النفس العدد السابع والعشرون ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٣ من ص ١٤ ـ ص ١٩ ·

٧ ـ شاكر قنديل فى فرج أحمـد طه موسوعة علم النفس والتحليـل النفسى ـ دار سعاد الصباح القاهرة ـ ١٩٩٣ ·

٨ ـ عادل كمال السيد : دراسة مقارنة بين الأســوياء والجانحين على أسلوب التراث والأقران والأسرة ـ ملخص رســالة دكتوراه غير منشورة سنة ١٩٩٠ من قسم علم النفس كليــة الآداب جامعــة عين شمس ٠

٩ ـ على محمد الديب : علاقة بعض الاتجاهات الوالدية بالثقة المتبادلة بين الأفراد والمسئولية عن التحصيل الدراسى ٠ مؤتمر الاحصــاء الدولى ١٩٩٠ القاهرة من ص ٢٥١ الى ص ٢٩٢ ٠

١٠ـ فرج طه وآخرون معجم علم النفس والتحليــل النفسى بدون تاريخ نشر دار النهضة العربية بيروت ٠

١١ـ مائسة أنور المفتى : **دراسة مقارنة للتنشئة الاجتماعية فى الريف والحضر المصرى** ، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس فى مصر يناير ١٩٨٨ ٠ مركز التنمية البشرية والمعلومات القاهرة من ص ٤٨٩ ـ ص ٥٠٧ ٠

١٢ـ محمد بيومى على حسن : **التغير والاستمرارية فى أساليب الرعاية الوالدية بين مرحلتى الطفولة المبكرة والمراهقــــة المبــكرة ٠** المجلة المصرية ٠

١٣ـ محمد عبد المؤمن حسين : **مشكلات الطفل النفسية** ـ دار الفكر ـ الجامعى الاسكندرية سنة ١٩٨٦ ٠

١٤ـ مصطفى زيور : **ســيكولوجية التعصــب** ـ محــاضرة ألقيت فى ١٠ فبراير ١٩٥٢ ، ونشرت بمجلة علم النفس ـ القاهرة دار المعارف مجلد ٧ سنة ١٩٥٢ وأعيد نشرها بمجلة دراســات تربوية المجلد السادس الجزء ٣٢/١٩٩١ من ص ٥ الى ص ٢٢ القاهرة ٠

١٥ـ محمود حسن محمد سلامة : **علاقة حجم الأسرة بالاعتمادية والعدوانية لدى الأطفال ٠** مجلة علم النفس العدد الرابع عشر ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٠ من ص ٣٤ ـ ص ٤٢ ٠

المراجـــع الأجنبيـــة

١٦ـ *Anderson L. A. Dedrick — R. F Development of the Trust in Physician scale.*
A measure to assess interpersonal trust in patient-Physician relationships Psychological-Reports, 1990 Dec. 67 (3, Pt 2) 1091-1100 from Psyc. INFO Datebase Copyright 1991 American Psychological Assn, all rights reserved.

١٧ـ Asterweil Z. Nagano - Nakamura - K. Hebrewu of Jerusalem, *School of education, Israel. Maternal view on aggression :* Japan and Israel Aggressive. Behavior, 1992 Vol. 18. (4) 263-270. In Psyc. INFO Datebase Copyright 1993 American Psychological 8ssn., all rights reserved.

١٨ـ Bradley L. G. Schneider H. G. *Interpersonal trust, self-disclosure and control in adult children of alcoholies* Psychological Reports, 1990 Dec. Vol. 67 (3, pt 1) 731-737 from (psyc. INFO Database Copyright 1991 American Psychological Assn, all rights reserved.

١٩ـ Cuccara M. L. Holmes G. R. Wright H. H. *Behavior problems in preschool — children A pilot study Psychologycal — Reports,* 1993. Feb. Vol. 72 (1) 121-122. in (Psyc INFO Datebase copyright 1993 American Psychological Assn, all rights reserved.

٢٠ـ *Donenberg G. Baker B. L. U California, Los Angeles, The impact of young children with externalizing* behaviors — child — psychology, 1993 Aper Vol. 21 (2) 179-198).

٢١- Herzberger S. D. Je Hall J A. *Trinity Call Hartfard, CT-US : Consequences, of retaliatory, aggresssion against siblings end peers urban minority* children's expectations children, 1993 Dec. Vol. 64 (6) 1773-1785. in (Psyc INFO Database copy rights reserved.

٢٢- Hinshaw S.P. : *Proceedings. of the Division of perSonality and Social Psychology* 1974 p. 429 from (Psyc INFO Database Copyright 1979 American Psychological Assn. all right reserved.

٢٣- Kaflus G. R. Razzno K. M., *Maternel acceptability, of treatments for child withdrawal and aggression Child* and family Behavior Therapy, 1992 Vol. 14 (4) 11-22.

٢٤- Neubauer. W. *Interpersonales vertrauen und Erziehung. Ein Fast Vergessenes Farschungsthema, Interpcrsonel trust and education :* A nearly neglected field of research psychologie in Erziehung-ununterricht 1991 vol. 38 (3) 213-224 from psyc INFO copyright 1991 American Psychological Assn, all rights erserved.

٢٥- Newson J. Newson, E. 1976 *seven years old in the home environment New York :* Penguin Books.

٢٦- Rotter : 1980 P. I. from Thomas R. *McConne and Erwin J. Lots of.*

٢٧- Rubin K. H. MILLS R.S. U Waterloo, on, Canada *Maternal belifs about adaptive and maledaptive social behaviors in normal,* aggressive, and withdrawn preschoolers. Journal of Abnormal child. Psychology 1990 Aug. Vol. 18 (4) 419-435 : in Psyc INFO Database Copyright 1991 American Psycholokical Assn. all rights reserved.

٢٨- Rutter M. (1975) *Helping troubled children*. New *York Penguin Books*.

٢٩- Schindler P. L. Thomes. C.C. : Rock wel *International, seal Beach, CA. US The Structure of Intersonal Trust in The Work Place Psychological* Reports 1993 Oct. Vol. 73 (2) 563-573. Psyc. INFO Copyright 1994 American Psychological Assn, all rights reserved.

٣٠- Stein M. I. Stimulating *Creativity New York Academic* p. 311-1973.

٣١- Thoms R. McConne and Erwin J. Lots of Locus of *Control Interpersonal Trust,* and *Autonomic Responding During Visual a Rienting*. Journel of Research Personality, 21, 40-51 (1987).

٣٢- Thomas A. M. Forehand R. Armistead L. Wierson. M. *U Georgia, Athens, US Cross. Informant Consistency in externalizing and internalizing Problems in early adolescence Speci al Issue :* DSM-IV and the Psychology literature. Journal of Psychopathology end Behavioral Assessment, 1990 Sep. Vol. 12 (3) 255-626 in Psycinfo Database Copyrigh 1991 American Psychological Assn. all rights reserved.

٣٣- Zhang J. Bond M. H. : *Chinese Academy of Sciences. Inst of Psychology, Beijing, China Target based interpersonal trust :* Cross cultural comparison and its cognitive model, from ,psyc. INFO Database Copyright 1994 American Psychologicel Assn, all rights reserved).


Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

الملاحــــق



استبيان أساليب التنشئة الوالدية

اعداد د. مائسة المفتى - تعديل د. على الديب

الصورة (أ) للأب

الرقم	العبـــارات	نعم	لا	متردد
١	يشعرنى أبى الذى أستطيع أن أتحدث معه فى كل شىء .			
٢	حين يعاقبنى ابى يخبرنى عن السـبب .			
٣	يجعلنى ابى اتصرف مثلما أرغب لكى اتعلم حتى لو اخطات .			
٤	يريحنى ابى ويساعدنى حين اتضايق من شىء			
٥	والدى يرشدنى حين اخطىء فى شىء .			
٦	عندما يعاقبنى ابى يحرمنى من استخدام ادوات اللعب الخاصة بى .			
٧	اشعر ان ابى بجوارى حين احتاج اليه .			
٨	اعرف ما يتوقعه ابى منى واتصرف كما يريد			
٩	حين يطلب منى ابى ان اعمل شيئا يعرفنى السبب الذى يدعو الى عمله .			
١٠	يشجعنى ابى على تجريب حاجات جديدة بنفسى .			
١١	يساعدنى أبى على مذاكرة دروسى وحل واجباتى .			
١٢	يعاقبنى ابى بحرمانى من رؤية اصحابى .			
١٣	حين اخطىء اعرف كيف يتصرف معى ابى .			
١٤	والدى لا يحب ان يعاقبنى			
١٥	ابى يعاقبنى ويجعلنى اخجل واشعر بالذنب .			
١٦	ابى لا يرضى ان اخرج وحدى لانه خائف على .			
١٧	يغضب ابى حين اعمل شيئا لا يعجبه			
١٨	يريدنى ابى ان أكون متفوقا فى دراستى .			
١٩	ابى يهددنى بالضرب اذا لم اسمع كلامه .			
٢٠	ابى يريد ان اعرف بالضبـط ماذا اشترى بالنقود			
٢١	ابى يضربنى .			
٢٢	ابى يريد ان يعرف الى اين اذهب حين اخرج			
٢٣	ابى يخاف على حين لا انتبه الى نفسى .			
٢٤	حين يريد منى ابى شيئا يصر عليه			
٢٥	ابى ينهرنى باستمرار .			
٢٦	ابى يتوقع منى المحافظة على حاجاتى وتنظيمها .			
٢٧	ابى يتوقع منى مساعدته فى العمل .			
٢٨	يريد ابى ان اكون متفوقا دائما على اصحابى .			

استبيان أساليب التنشئة الوالدية

اعداد د. مائسة المفتي ـ تعديل د. على الديب

الصورة (ب) للأم

الرقم	العبـارات	نعم	لا	متردد
١ ـ	تشعرنى أمى أننى استطيع أن اتحدث معها فى كل شىء .			
٢ ـ	حين تعاقبنى أمى تخبرنى عن السبب .			
٢ ـ	تجعلنى أمى اتصرف مثلما أرغب لكى اتعلم حتى لو اخطأت .			
٤ ـ	تريحنى أمى وتساعدنى حين اتضايق من شىء .			
٥ ـ	والدتى ترشدنى حين اخطىء فى شىء .			
٦ ـ	عندما تعاقبنى أمى تحرمنى من استخدام أدوات اللعب الخاصة بى .			
٨ ـ	اشعر أن أمى بجوارى حين احتاج اليها .			
٨ ـ	اعرف ما تتوقعه أمى منى واتصرف كما تريد .			
٩ ـ	حين تطلب منى أمى أن أعمل شيئا تعرفنى السبب الذى يدعو الى عمله .			
١٠ـ	تشجعنى أمى على تجريب حاجات جديدة بنفسى .			
١١ـ	تساعدنى أمى على مذاكرة دروسى وحل واجباتى .			
١٢ـ	تعاقبنى أمى بحرمانى من رؤية اصحابى .			
١٣ـ	حين اخطىء اعرف كيف تتصرف معى أمى .			
١٤ـ	والدتى لا تحب أن تعاقبنى .			
١٥ـ	أمى تعاقبنى وتجعلنى اخجل واشعر بالذنب .			
١٦ـ	تغضب أمى حين اعمل شيئا لا يعجبها .			
١٧ـ	أمى لا ترضى أن أخرج وحدى لأنها خائفة على .			
١٨ـ	تريدنى أمى أن اكون متفوقا فى دراستى .			
١٩ـ	أمى تهددنى بالضرب اذا لم اسمع كلامها .			
٢٠ـ	أمى تريد أن اعرف بالضبط ماذا اشترى بالنقود .			
٢١ـ	أمى تضربنى .			
٢٢ـ	أمى تريد أن تعرف الى اين اذهب حين أخرج .			
٢٣ـ	أمى تخاف على حين لا انتبه الى نفسى .			
٢٤ـ	حين تريد منى أمى شيئا تصبر عليه .			
٢٥ـ	أمى تنهرنى باستمرار .			
٢٦ـ	أمى تتوقع منى المحافظة على حياتى وتنظيمها .			
٢٧ـ	أمى تتوقع منى مساعدتها فى العمل .			
٢٨ـ	تريد أمى أن اكون متفوقا دائما على اصحابى .			

اتجاهات الطلاب المعلمين
نحو علم النفس التربوى وعلاقته بالانجاز الأكاديمى
(دراسة مقارنة بين المصريين والعمانيين) (*)

مقدمة :

اصبح علم النفس يلعب دورا هاما فى جميع جوانب الحياة الصناعية ، والعسكرية ، والتعليمية ، والاجتماعية ، والقضائية ، والجنائية ، والاعلامية ، ويعرف بأنه ذلك العلم الذى يهتم بدراسة ظواهر الحياة الشعورية The Phenomaus of Conscious life ، فندرس طبقا لهذا التعريف مصدر الحياة الشعورية ومظاهر نموها ومجالات نشاطها .

وهناك تعريف آخر لعلم النفس يرى أنه علم دراسة العقل الانسانى « The Study of the Human Mind » ، ويقصد بذلك أنه دراسة السلوك ولفظ السلوك هنا لا يقتصر على السلوك الحركى الذى يشتمل على مظاهر النشاط الذهنى كالتفكير والتصور والادراك والتذكر (٨ : ١٠) .

ويعرف العلماء المعاصرون علم النفس من أمثال هيبز ١٩٦٦ بأنه دراسة السلوك الانسانى باستخدام المناهج العلمية
The Study of Human Behaviorly Scientific Methods

(*) نشر بالمؤتمر العلمى الثانى كلية تربية الفيوم فى ١٩٩٥/١٢/٢٣ .

علم النفس التربوى Educational - Psy

وهو أحد فروع علم النفس التطبيقية هو الذى نهتم به الدراسة الحالية ، حيث يدرس نظريات التعلم وطرقه وشروطه ، كما يدرس التوجيه والتقويم التربوى والتعليمى ورسم طرق توزيع التلاميذ على أنواع التعليم المختلفة التى تتناسب وقدراتهم ، ويخطط لمراعاة الفـــروق الفردية بين الطلاب فى التحصيل الدراسى والانجاز الاكاديمى ، ويعالج حالات الضعف الدراسى والتحصيلى ، كما يقدم المقاييس العقلية والنفسية المختلفة للتلاميذ (٨ : ١٥) ·

وقد استطاع كاتل ومعاونوه ١٩٦٨ ان يتوصلوا الى امكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال اتجاهات الطلاب الايجابية نحو مادة دراسية معينة ، فقد وجدوا أنه كلما زاد الاتجاه الايجابى لمادة دراسية زاد تحصيل الطلاب لهذه المادة (١٧ : ٨٥) ·

أما محمـــد عبد الغفـار فقد ذكر أن هنـاك عوامل تساعد على التنبؤ بالتحصيل الدراسى منها الاستعدادات العقلية ، والدرجات واتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية (١٤ : ٨٦) ·

وأكد ماك لى Macaulay d.j. فى دراســته للتراث الثقافى فى علم النفس التربوى أهمية اكتشاف علم النفس التربوى لعدة موضوعات ومجالات منها موضوع بيئة حجــرة الدراســة ، وتنظيمها ، والعمليــات الادراكية ، وسمات الفروق الفردية بين الطلاب وسمات المعلمين ، والتوافق للتلميذ والمعـــلم كأمور قابلة للتعديــــل والتغيير ، والمقــــارنة بين ما يفضله الطالب من ميول واتجاهات ، ومتغيرات للتعلم ، حيث أصبحت هذه المتغيرات جميعا شرطا ضروريا لرفع درجات تحصيل الطلاب للأهداف المعرفية والوجدانية ، والنفسحركية (٢٢ : ٢٣٩ ـ ٢٥٣) ·

وفى دراسة أجراها نيباور ١٩٩١ Neubauer - W أوضحت ان هناك ندرة فى بحوث الاتجاه نحو علم النفس التربوى لدرجة الفراغ فى هذا المجـال وان الاتجــاه نحـو علم النفس التربوى يرجع الى عدة عوامل أو أبعـــاد :

١ ـ منها ما يعزى الى الطالب نفسه كالميول والاستعدادات · والقدرة على استيعاب المادة والقدرة على التذكر والاسترجاع ، وزيادة الانتباه فى دراسة موضوعاته المختلفة ·

٢ ـ ومنها ما يعزى الى المعـــلم ، بمـا لديه من قدرات وامكانات آكاديمية وتربوية وقدرة على نقل المادة العلمية ٠ وتسلســـل الأفـكار وانتقالها من البسيط الى المركب ، وســـمات شخصية المعلم وقدرته على ادراك جوانب العملية التعليمية ككل ٠

٣ ـ ومنها ما يرجع الى المادة العلمية أو محتوى مقرر علم النفس التربوى الذى يقدم الى الطلاب المعلمين ، ومدى السهولة والصعوبة ووضوح المفاهيم الخاصة به ، وترتيب دراسة الموضوعات بحيث تســـاعد الخبرة الأولى على استيعاب الخبرة التالية : وان لاتكون المادة العلمية صعبة بحيث تصيب الطلاب بالاحباط ، وربط هذه المعلومات بالحياة العملية فى مجال التعليم والتعلم (٢٣ : ٢١٣ ـ ٢٢٤) ٠

وهذه المعلومات التى عرضـــها نيبـاور ١٩٩١ Neubauer استندت اليها الدراسة الحالية فى تصميم مقياس للاتجاه نحو علم النفس التربوى ، تنضمن بعد الطالب ، وبعد المادة الدراســـية ، وبعـد المعلم الذى يقوم بتدريس علم النفس التربوى ٠

ويرى فؤاد ابو حطب ١٩٩٤ ان علم النفس التربوى هو الدراســة العلمية المنظمة للمؤسسات التربوية ، والاستراتيجيات والمناهج وطـرق التدريس ، والمكونات البنيوية للمدرسة باعتبارها مؤسسات أو أنظمة تربوية ، على أن تتم هذه الدراسة فى جميع الأحـوال من منظور السلوك الانسانى (أى من منظور علم النفس) وفى ضوء هذا التصور فان علم النفس التربوى هو سيكولوجية المنظومة التربوية (١ : ٢٠) والمنظومة التربوية تتضمن الأهداف التربوية المراد تحقيقها ، والمدخـلات التربوية التى تتحدد بمجوعة البيانات لسلوك المتعلمين فى لحظة معينة ، وتشمل خبرات التلاميذ ومستوياتهم التحصيلية ، والتجهيز التربوى وهى العملية التى لو تمت على النحو المنشود فانها تؤدى الى احداث التغير وتحقيق الأهداف . والمخرجات التربوية وهى نواتج عمليـــة التعلم وتتمثل فى التغيرات فى سلوك المتعلمين ، والتقويم التربوى الذى يتضمن التعرف على نقاط القوى والضعف فى العملية التعليمية (١ : ١١ ـ ١٣) ٠

ولعلم النفس التربوى أهمية كبرى فى التعلم والتعليم ، ويعتبر من العلوم الاساسية ، التى تدرس بكليات المعلمين فى العالم ومن العلوم التى يعتمد عليها فى كيفية نقل المادة العلمية الى الجيل التـــالى من التلاميذ ، والتعامل مع العقل البشرى فى تجهيز المعلومات ومعالجتها ، وخزنهـــا ، واستخراجها وقت الحاجة اليها ، واستراتيجيات التفكير ٠

ولقد أثبتت عديد من الدراسات أن اتجاهات الطلاب الايجابية نحو المادة الدراسية تريد من دافعيتهم وانجازهم الأكاديمى وقدرتهم على التحصيل الدراسى فيها (٩ : ٥ – ٢٧) ٠

أهمية الدراسة :

١ – لم يكشف مسح الكمبيوتر Computer search الذى أجرى حول موضوع اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوى وعلاقته بالتحصيل الدراسى أو الانجاز الاكاديمى فى هذه المادة ، والذى غطى العشرين عاما الأخيرة على الأقل (١٩٧٤ – ١٩٩٤) ألا عن دراسات تكاد تكون نادرة للغاية فى التراث السيكولوجى الأجنبى ولا يوجد فى التراث السيكولوجى العربى أى دراسة على حد علم الباحث تختص بالاتجاهات نحو علم النفس التربوى ، وقد وجد الباحث دراسات عربية قليلة للغاية عن الاتجاهات نحو علم النفس بصفة عامة فى مصر ، وعمان ، والمملكة العربية السعودية ٠ على يد مصطفى سويف ١٩٦٧ فى مصر ، وفؤاد أبو حطب ونجيب خزام ١٩٨٩ عن صورة علم النفس لدى الشباب العمانى وعجير الحارثى ١٩٩٥ ٠ عن الاتجاهات نحو علم النفس فى المملكة العربية السعودية ٠

٢ – وقد ذكر وولكس Wilcox - M.R. ١٩٨٠ أمثلة عن مدى فائدة علم النفس التربوى والدراسات التى تقوم حوله من الناحية النظرية والتطبيقية فى التعلم والتعليم منها أنه قد استطاع أن يحدد كيفية تطبيق الأهداف المعرفية والوجدانية ، والنفسحركية وتقيمها وهى تعتبر شيئا أساسيا فى العملية التعليمية ، وأن له أهمية كبيرة فى اكتساب المعلمين مهارة التدريس ، وهو علم لا يدرس السلوك الانسانى بعيدا عن النظريات العلمية ، ولكن يدرس السلوك من خلال البيئة العلمية ومن خلال حجرات الدراسة النظرية والعملية ، وبيئة المدرسة ككل ، والادارة التعليمية فى المدرسة ، والتفاعل القائم بين المعلمين والطلاب ، وطرق التدريس المستخدمة ، وردود الفعل بين أركان العملية التعليمية (الطالب – المعلم – المنهج) وطرق التدريس ، وتناسق العلاقة بينهم وتأثير تكنولوجيا التعليم من الوسائل والأجهزة المرئية والمسموعة ، والبحوث العلمية فى مجال التعليم والتعلم وتجهيز المعلومات والعوامل المؤثرة فى الانجاز الأكاديمى للطلاب (٣١ : ٢٢٨ – ٢٣٤) ٠

٣ ـ وقد ذكر شـــميك ، وجيسلر ، وبرينشيان وكيرسلي ١٩٩٢ Schmeck - R. R. Gersler Brenstein - E. Cercy ، عن مفهوم الذات والتعليم وتفضيل بعض المواد الدراســـية على أساس الفهـم أو الحفظ أو هما معا والانجاز الأكاديمى ، أن فهم الفرد لموضــــوع ما يتعلق بدرجة كبيرة باتجاهاته نحو هذا الموضوع ، ولذلك فهناك ارتبـــاط موجب بين اتجاهات الفرد الايجابية نحو علم معين أو مادة دراســـية وبين تحصيله الدراسى لها (٢٩ : ٣٤٣ ـ ٣٦٢) ٠

وهذا يوضح اهمية دراسة اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوى وعلاقته بالتحصيل الدراسى أو الانجاز الأكاديمى ٠

٤ ـ يركز اهتمام علم النفس التربوى على كل من المعلمين والتلاميذ والمنهج الدراسى على حـد سواء ، حيث لا تتضـمن التنمية للمعلمين بذل الجهد المستمر لفهم التلاميذ فحسب بل تتضمن أيضـــا التقويم الذاتى المستمر الذى يستطيع المعلم من خـلاله أن يعيد النظر فى طريقة تنمية معارفه ٠ وسوف تنعكس معلومات ومحتوى مادة علم النفس التربوى على طريقة المعلم فى التدريس ، وعلى رغبته فى التغيير للأفضل ، وعلى علاقات التفاعل بينه وبين التلاميذ ، وفوق كل ذلك على كفاءته كمعلم ومن الواضح ان سلوك التلاميذ كأفراد يتفاعلون مع بعضهم البعض ومع المعلم ، يعتمد الى حد كبير على نوعية معلميهـم فى ادراك هذه التفاعلات ، ويرتبط ذلك كبيرا بمدى فهمه وتطبيقه لعلم النفس التربوى ونظـرياته وبحوثه ودوره فى العملية التعليمية (١٢ : ١٥٠) ٠

٥ ـ يهتم علم النفس التربوى ببناء خلفية الطالب العلمية واتجاهاته كمعلم المستقبل ومهـاراته وقدراته الضرورية لزيادة حصيلته العملية ، معتمدا على منهج التجريب والملاحظة ، ويسهل اكسابه ذلك اذا كان يحمل اتجاهات ايجابية نحو علم النفس التربوى ٠

٦ ـ ان التعرف على اتجاهات الطلاب المعلمين الايجابية أو السلبية نحو علم النفس التربوى تســـاعد على التعرف على نوع العلاقة بين هذه الاتجاهات والتحصيل الدراسى فى هذه المادة الدراسية ٠

٧ ـ أن تنوع المجالات التى يعمل فيها علم النفس التربوى واختلاف البيئات الطبيعية والأيديولوجية والثقافية ، وتعدد الطلاب ، والمربين ، وتباين أعمارهم ، واستجاباتهم فى المواقف الكثيرة المختلفة ، جعل لعلم النفس التربوى الميزة الأولى لأن يكون مصدرا هاما لاقامة علم النفس كعلم

وافعى مقنن ، ولا ينقص من ذلك ان يكون علم النفس التربوى ذا مجـال محدد هو التربية ، فقد أصبحت التربية تشمل كافة الوسائل التى تعمل على تعديل سلوك الأفراد طيلة حياتهم (٦ : ١٧ ـ ١٨) ٠

٨ ـ ان التحصيل الدراسى من الظواهر التى شـغلت فكر كثير من التربويين عامة ، والمتخصصين فى علم النفس التربوى بصفة خاصـة ، لما له من أهميـة فى حيـاة التلاميذ ، ومن يحيطون بهم من آباء ومعلمين ولا يؤدى ذلك الى القيمة الاجتماعية لهذه الظاهرة فقط وانمـا يؤكد أن التحصيل الدراسى هو تغيير فى مستوى النشاط العقلى للفرد ، اذا ما ثبتت بقية العوامل ، أو هو دالة التكوين العقلى للفرد عند ثبوت العوامل الأخرى المؤثرة فى التحصيل الدراسى (١٤ : ٧٥) ٠

مشكلة الدراسـة :

تتضح مشكلة الدراسـة فى شـعور الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين بصـعوبة مادة علم النفس التربوى حيث أدرك الباحث ذلك على مدى سنوات طويلة من تدريسه لمادة علم النفس التربوى لكل من طلاب الدراسات العليا ، وسنوات الليسانس والبكالوريوس ، واجراء مقابلات مستمرة للطلاب فى شكل أفراد وجماعات وانه يقدم نظريات وآراء ٠ يكاد يكون معظمها دخيلا على البيئة العربية ، وهى تعتمد فى كثير من دراستها على ترجمة أعمال العلماء الأجانب مثل بافلوف ، وواطسون ، وثورنديك ، وسكنر ، وكوفكا ، كهلر ، وليفين ، وباندورا ، وروتر ، وغيرهم ؛ ويؤكد الطلاب المعلمون أن المادة الدراسـية تتعرض للنسيان السريع وبالتالى الى التحصيل والانجاز المنخفض مع بذل مجهودات كبيرة فيها هذا فى الوقت الذى تعتبر فيه مادة علم النفس التربوى مادة أساسية لكيفية اكتسـاب مهـارة التعـليم والتدريس بالنسـبة لتحقيق الأهداف التربوية المراد تحقيقها ٠

لذلك فان المشـكلة تكمن فى التعرف على اتجـاهات الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين الايجابيـة والسلبيـة نحو علم النفس التـربوى وأسبابها ، وذلك كما هو محـدد فى أبعـاد المقياس المستخدمة فى هذه الدراسة وهو من اعداد الباحث ، والعلاقة القائمـة بين هذه الاتجاهات والانجـاز الأكاديمى لهذه المادة الدراسـة فى كل من البيئـة المصرية والعمانية ، والفروق بين كل من العينتين المصرية والعمانية فى الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ، والتحصيل الدراسى لهذه المادة الدراسية ٠

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى :

١ ـ التعرف على اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوى كعلم أساسى نظرى وتطبيقى فى كليـات المعلمين لدى الطلاب المصريين والعمانيين ٠

٢ ـ التعرف على نوع العلاقة القائمة بين اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوى والانجـاز الأكاديمى أو التحصيل الدراسى فى هذه المادة ٠

٣ ـ بنـاء مقياس للاتجاهات نحو علم النفس التربوى يتضـمن ثلاثة عوامل رئيسية يعزى اليها تكوين الاتجاه وهى عامل يعزى الى الطالب الدارس لهذه المادة واستعداداته ومهارته وقدراته ، وعامل يعزى الى المادة التعليميه ومدى السهولة والصعوبة واستخدامها فى الحيـاة العمليـة بعد ذلك ، وعامل يعزى الى المهارات الأكاديمية والتربوية وطرق التدريس لدى المعلم الذى يقوم بتدريس علم النفس التربوى ٠

٤ ـ المقـارنة بين اتجاهات الطـلاب نحو علم النفس التربوى والتحصيل الدراسى فى هذه المادة بين الطلاب المصريين والعمانين ٠

٥ ـ الاستفادة من هذه الدراسة فى تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوى ، وزيادة الانجاز الأكاديمى وتكوين مهارات لدى الطلاب فى تطبيق نظريات علم النفس التربوى حين القيـام بعملية التدريس ٠

٦ ـ مساعدة أعضاء هيئة التدريس فى تحديد الأبعـاد المعرفيـة والوجدانية التى تراعى فى تكوين اتجاهات ايجابية نحو مادة علم النفس التربوى لكى يجب مراعاتها عند التخطيط لتدريس هذه المادة ٠

٧ ـ مساعدة المهنيين فى ميـدان علم النفس التربوى فى التعرف على صعوبات تدريس تلك المادة واعطائها الأولوية فى الجهود المبذولة عند الشروع فى عملية التشخيص والعلاج للحالات التى تعـانى من التأخـر الدراسى فى هذه المادة ، أو تكرار الرسوب فيها ٠

مصطلحات الدراسة :

١ ـ علم النفس التربوى : Educational Psychology

ويعرفه عبد الرحمن عيسوى ١٩٨١ بأنه ذلك العلم الذى يدرس نظريات التعلم ، وطرقه وشروطه ، كما يدرس التوجيه التربوى والتعليمى، ويرسم طرق توزيع التلاميذ على أنواع التعليم المختلفة ، التى تتناسب وقدراتهم ، ويعالج حالات الضعف الدراسى والتحصيلى كما يقدم المقاييس العقلية والنفسية المختلفة للتلاميذ (٨ : ١٥) .

والدراسة الحالية تتبنى تعريف فؤاد أبو حطب ١٩٩٤ الذى يرى أن علم النفس التربوى هو الدراسة العلمية المنظمة وطرق التدريس ، والمكونات البنيوية للمدرسة باعتبارها مؤسسات أو منظمات ، على أن تتم هذه الدراسة فى جميع الأحوال من منظور السلوك الانسانى ، « أى من منظور علم النفس (ومن هذا التصور فان علم النفس التربوى هو سيكولوجية المنظومة التربوية ، ويؤكد أن علم النفس التربوى هو الدراسة العلمية للسلوك الانسانى الذى يصدر خلال العمليات التربوية : (١ : ٣٠ ـ ٣١) .

الاتجـــاه :

يــرى داورس ١٩٧٢ Dawers ان الانجـــاه هو تأثير أو تهيؤ للاستجابة بطريقة معينة نحو موضوع اجتماعى أو ظاهرة (١٨ : ١٦) .

وقد ذكر فاسبين ، وأجزن ١٩٧٥ Fishbein & Ajzen ان الاتجاه تهيؤ متعلم للاستجابة بانتظـــام بشكل محبب أو غير محبب بخصوص موضوع معين (٢٠ ـ ٦) .

وقد عرف روكش ١٩٧٢ ، روكتس ١٩٨٠ Rokeach الانجـــاه بأنه طاقة منظمة نسبيا حول معتقدات متداخله ، على أن كل معتقد يشتمل على عنصر العقلية (الادراكية Cognitive) ، والوجـدانية Afective السببية Attributional ، والسلوك Behaviorel ، وكل هذه المعتقدات تعتبر تهيئا أو استعدادا حينما ينشط أو يشارك بطريقة مناسبة ، فانه ينتج عن استجابة أفضلية نحو موضوع معين الاتجاه أو الموقف . أو نحو الآخرين الذين لهم وضع أو مواقف معينة (٢٦ : ١٣٢) ، (٢٧ : ٣٨) .

وقد ذكر زايـــد بن عجير الحارثى ١٩٩٢ ان أهم محكات التعريف الجيد للانجاه هو القابلية للاختبار ، والاقتصادية في التعبير والاستكشافية المبررة ، والعلاقة بين المفاهيم الافتراضية والتعميم (٤ : ٥٢) ٠

والدراسة الحالية تتبنى تعريف زايد بن عجير الحارثى ١٩٩٢ بأن الاتجـاه هو استعداد أو تهيىء عصبى خفى ، متعلم منظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطريقه محببة أو غير محببة (٤ : ٥٣) ٠

٣ ـ الانجاز الأكاديمى Academic Achivement

ويذكر جابر عبد الحميد ١٩٨٢ انه يشـــير الى الرغبة فى النجاح والفوز ، وانمام الأعمـال على وجه مرض فى الوقت المحدد ، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بسعوره بالرضا عن الذات ، فتزيد ثقته فى نفسه ويشير هذا المفهوم الى مفهوم المرء عن ذاته فى المجال الأكاديمى بصفة عامة ، وفى مجال التحصيل الدراسى على وجه الخصوص ، ويعتمد هذا المفهوم على مقارنة الفرد بين قدراته وامكاناته الأكاديمية وقدرات وامكانات رفاقه فى الصف ولا يقتصر هذا المفهوم على المجـال الدراسى ، وان ظل مرتبطـا بالتحصيل الدارس بالنسبة للطلاب ٠

وقد ذكر على الديب ١٩٩٤ ان درجات الطلاب المرتفعة فى التحصيل تشير الى ان الفرد يثابر الى أن يحقق الفوز ، وهو فى سبيل ذلك يرحب بمواقف التنافس ويتغلب على معظم العقبـات كما انه أميـل الى التفاؤل والاعتماد بأنه قادر على تحقيق ما يريد تحقيقه (١٠ ـ ٢٢٧) والانجاز الأكاديمى فى مادة علم النفس التربوي ، هو الدرجة التى حصـــل عليها الطلاب فى مادة علم النفس التربوى ، وذلك فى نهاية الفصل الدراسى ، كتعبير حقيقى عن واقعية الانجاز لدى الطلاب فى هذه المادة وقد فضـــل الباحث هذه الدرجات فى التعبير عن الانجاز وذلك عن استخدام اختبار لفظى لا تعبر عن الانجاز تعبيرا حقيقيا (١٠ : ٢٢٧) ٠

محددات الدراسة :

اقتصرت مجموعة الدراسة على عينتين من الطلاب المعلمين احداهما مصرية والأخرى عمانية ويعود هذا الاختيار من جانب الباحث الى كونه يعمل بكلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة ، وقد عمل فترة اعارته بكلية المعلمين بولاية صور بسلطنة عمان وقد توافرت لديه عينات الدراسة ٠ ودرجات الطـلاب فى الانجـــاز الأكاديمى فى مادة علم النفس التربوى وتحتوى موضوعات المادة الدراسية فى البلدين الشقيقين على مقررات متكافئـــة

ومطابقة فى نظريات التعلم والفروق الفردية فى القدرات العقلية والتقويم والقياس والدوافع ، والاتجاهات ، بالاضافة الى أن القائمين على تدريسها من الجنسية العربية ومتفقين فى المستوى الأكاديمى والتربوى .

الاطـار النظـرى :

أهمية علم النفس التربوى بالنسبة للمعلمين :

يدرك المعلمون من خبراتهم ان عملية التعليم والتعلم معقدة ويشعرون بالحاجة الى الالمام بالحقائق النفسية والتربوية واكتســاب المهارات التى تمكنهم من تحقيق الأهداف المعقودة على التعليم بكفاءة وفاعلية ، ويسعى علم النفس التربوى بما لديه من نظريات فى التعلم ، واختبارات فى القياس النفسى الى تحقيق ذلك مراعيا الفروق الفردية بين الطلاب ، مقدما الأساس العلمى لهذه المبادىء والنظريات فى صورة تجارب أجراها علماء النفس ، وهى نظريات تلخص خلاصة أعمالهم العلمية ، ولا شك ان فى عرض موضوع التعلم فى علم النفس التربوى باعتباره مجموعة من المبادىء والاجراءات العلمية فى ظل التعمق والالمام بالتصورات النظرية ، والأساليب العلمية التجريبية القاطعة يساعد طلاب مهنة التعليم بكليات التربية والمعلمين على الالمام بالعوامل التى تشكل عملية التعليم ، واتقان المهارات التى تساعدهم على تحليلها ، واستخدام أدوات البحث فى هذا الميدان تساعد على تقييم نتائج التعليم فى حجرات الدراسة لاستخلاص النتائج فى شكل مبادىء وتعميمات ونظريات (٢ : د) .

الاعتراف المتزايد بعملية علم النفس :

وقد ذكــر فيرنون ١٩٥٩ Vernon ان علم النفس الذى بـدأ محاولاته العلمية الأولى فى أواخر الثلث الأول من القرن التاسع عشر حتى النصف الثانى من القرن العشرين وصل الى مستوى طيب من القدرة على ضبط مشاهداته ، والاستعانة بالفروض العلمية التى تتضح من حين لآخر فى شكل نظرياته على درجة لا بأس بها من الكفاءة فى تنظيم معلوماتنا وامدادنا بالقدرة على التنبؤ ببعض وقائع السلوك لدى الانسان ، بل والقدرة على التحكم فى بعض جوانب السلوك ، وقد وصل علم النفس بجميع فروعه الى مستوى رشحه على مستوى المواد العلملية الطبيعية ، ولا شك أن وراء هذا النجاح فى بلوغ هذا الموضع قدرا كبيرا من الجهـــود المضنية التى بذلهــا آلاف الباحثين معتمدين على المنهج العلمى الذى يتضــــمن الشخصــــية ، والقياس ، والتجريب ، والاحصاء كطرق للبحث العلمى (١٥ : ٦٦) .

ان نظريات التعلم فى النصف الأخير من القرن العشرين تلقى اهتماما خاصا . كما انها تتخذ طابعا علميا منطقيا ، ونرتكز على حقائق تجريبية متعددة لها القدرة على الايحاء بفروض محددة يمكن معاملتها كتنبؤات يتقدم البحث لاختبار مدى صدقها اختبارا تجريبيا ، وان عددا كبيرا من التنبؤات أيدته التجارب والمشاهدات المضبوطة (١٥ : ٧٦) .

بعض مجالات الدراسة فى علم النفس التربوى :

١ ـ قد اهتم علم النفس التربوى بدراسة نظريات التعلم السلوكية ، والمعرفية ، والاجتماعية ، والانسانية ، التى تساعد على كيفية نقل المعلومات للطلاب بطريقة أفضل متمشية مع استراتيجيات التفكير وعملية تجهيز المعلومات داخل العقل الانسانى ، هذا بالاضافة الى مظاهر الذكاء ، وتقديم طرق جديدة للتدريس تتناسب مع التلاميذ ذوى الدرجات المرتفعة على مقياس التفوق العقلى أو الابتكارية ، والاهتمام بالقدرات العقلية فى شكلها الذى توجد به عند الأطفال فى مراحل نموهم المختلفة ودراسة المتخلفين عقليا وحالات التخلف الدراسى (١٥ : ١١٤) .

٢ ـ وقد اهتم علم النفس التربوى بالاختبارات النفسية المتعددة لتحديد مستوى القدرات العقلية ، والأشكال المتعددة التى تنتظم بها عند التلاميذ ، وتطبيق الاختبارات الخاصة بالجوانب الوجدانية فى الشخصية، وأخذ النتائج فى الاعتبار عند توجيه التلاميذ لنوع من الدراسات ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم .

٣ ـ دراسة العمليات العقلية التى يمارسها التلاميذ أثناء تلقيهم لمادة دراسية معينة كالحساب أو الفيزياء ، أو المطالعة السريعة بقصد استيعاب أكبر قدر من المعلومات فى أقصر وقت ممكن ، ومحاولة الاهتداء على ضوء ما يكتشف من قوانين الى أسباب تخلف بعض التلاميذ فى أى من هذه المواد ، لزيادة كفاءة الطالب الكفء ، والتقليل من أسباب العجز عند الطالب المتخلف دراسيا ، وهناك عشرات الأسئلة من هذه البحوث يجرى فى اليابان وانجلترا (١٥ : ١١٦) وفى مصر (١١ : ٣٩ : ٨٤) .

٤ ـ الاهتمام بآلات التعلم فتكنولوجيا التعليم تثبيت لعنصر الدرس فى عملية التعلم ، بدلا من تركه معرضا للتقلبات البشرية ما بين مدرس كفء ، ومدرس ردىء ، ومدرس حاد المزاج وآخر هادىء ، وهى تقوم باعطاء الفرص للطالب ليتقدم فى التعلم بالسرعة التى تناسبه . ويستطيع أن يعد أى خطوة للتثبت منها ، واعطاء الطالب الاجابة الصحيحة ،

ومواجهته بأخطائه أولا بأول خاصة ان بعض الآلات تقدم الاجابة الصحيحة في نهاية الاجابة حتى يستطيع أن يتعرف على مدى تقدمه ، بالاضافة الى أن آلات التعلم تساعد على التعلم الذاتى ، والاستفادة من وجود المعلم فى كل عملية تعلم (١٥ : ١١٦) ٠

نظرة تاريخية لعلم النفس التربوى فى دول العالم ومصر وعمان :

١ ــ فى نهاية القرن التاسع عشر بدأت دول العالم الاهتمام بتطبيق مبادىء علم النفس التربوى فى ميدان التربية ففى عام ١٨٨٨ عقدت الجمعية التربوية بالولايات المتحدة اجتماعا تقرر فيه اعتبار علم النفس التروى مادة ضرورية ، وملزمة فى اعداد المعلم ، وهكذا كان المسرح مهيئا فى بداية القرن العشرين لدخول علم النفس التربوى الجامعات كتخصص دراسى (١ : ٨) ٠

٢ ــ ولم تكن مصر بعيدة عن روح العصر ففى تاريخ علم النفس التربوى فى مصر ذكر فؤاد أبو حطب ١٩٨٤ ان علم النفس التربوى باعتباره تطبيق المبادىء السيكولوجية على مشكلات التربية ، قد ارتبط مع البدايات المبكرة لعلم النفس فى مصر ، ويؤكد ان علم النفس التربوى فى مصر ولد فى رحاب المعهد العالى للتربية للمعلمين (كلية تربية عين شمس الآن ، وذلك منذ عام ١٩٢٩) ١ : ٢٥ ــ ٢٩) ٠

وقد اتضحت صورته فى سلطنة عمان على يد الدارسيين العمانيين بالدول الأوربية ومصر ، وقد أصبحت الصورة أكثر وضوحا ابتداء من انشاء كليات المعلمين والمعلمات بسلطنة عمان ١٩٨٤ ، وكلية التربية جامعة السلطان قابوس ١٩٨٥ ، حيث تعتبر مادة علم النفس التربوى مادة أساسية تدرس ضمن مناهج الكلية وقد كان فؤاد أبو حطب أحد الخبراء المصريين لهذه المادة فى جامعة السلطان قابوس وهو من علماء علم النفس التربوى البارزين فى مصر ، وفى معظم الأحيان يقوم بتدريس هذه المادة علماء مصريون فى كليات المعلمين والمعلمات وكلبة التربية بجامعة السلطان قابوس ، التى تعمل منذ عام ١٩٨٥ ٠

الدراسات السابقة :

على حد علم الباحث لا يوجد دراسات عربية عن اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوى وعلاقته بالانجاز الأكاديمى فى هذه المادة . وليست هناك أيضا دراسات عربية عن الاتجاهات نحو علم النفس التربوى فى العالم العربى ٠

ولم يكشف مسح الكمبيوتر Computer Search الذى أجرى حول موضوع اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوى · وعلاقته بالانجاز الاكاديمى الذى غطى العشرين عاما الأخيرة على الأقل (١٩٧٤ – ١٩٩٤) عن دراسات نادرة للغاية سوف يتم ذكرها ·

وقد وجد الباحث دراسات عربية قليلة للغاية عن الاتجاهات نحو علم النفس بصفة عامة فى مصر وعمان والمملكة العربية السعودية على يد مصطفى سويف ١٩٦٧ ، وفؤاد أبو حطب ونجيب خزام ١٩٨٩ ، زيد عجير الحارثى ١٩٩٣ وتحتوى الدراسات السابقة على ثلاثة أبعاد أساسية :

١ – دراسات فى الاتجاه نحو علم النفس بصفة عامة ·

٢ – دراسات فى الاتجاه نحو علم النفس التربوى ·

٣ – دراسات فى الاتجاه نحو علم النفس التربوى وعلاقته بالانجاز الأكاديمى ، وسوف تذكر هذه الدراسات بالترتيب حسب تاريخ نشرها ·

١ – دراسة مصطفى سويف ١٩٦٧ بعنوان الصورة الشائعة لعلم النفس الحديث وهى دراسة تهدف الى التعرف على حقيقة الأفكار الشائعة عن علم النفس لدى غير المتخصصين ، وقد أوضحت النتائج ان الشخص الذى لم يسبق له دراسة علم النفس فى المتوسط العام للعينة يرى ان علم النفس هو ذلك العلم الذى يتناول جانبا معينا من جوانب سلوك الأفراد وخبراتهم ، وهى الانفعالات والدوافع ، والتعرف على طبيعة النفس وكنهها ، أو جوهرها الثابت ، وكان من أبرز الأسماء المعروفة لهم هو اسم العالم « فرويد » ، وقد تضمنت نفس الدراسة الصورة الواقعية لعلم النفس ، وذلك على عينة من الذين يحملون دراسات فى علم النفس باعتبارها ممثلة للواقع فى علم النفس وذلك لاستكشاف الخصائص الرئيسية لعلم النفس كما يعرفها الممارسون ، وقد أوضحت الدراسة ان هناك أربع وجهات رئيسية لعلم النفس المعاصر ·

(أ) الوجهة الأولى وتتضمن وظائف الكائن الحى البشرى والحيوانى فى صورتها السوية والمرضية ، والعمليات العقلية العليا كالتفكير والتذكر والتخيل والذكاء ، والتذوق الفنى والابداع والادراك والتعلم ·

(ب) التطبيقات التربوية لعلم النفس فى مجالات علم النفس المختلفة وفى علم النفس التربوى بصفة خاصة ·

(ج) وصف الأدوات وطرق البحث ، ودراسة الوظائف النفسية ·

(د) وصف أشكال المرض العقلي والنفسى والقيام بالتشخيص والعلاج (١٥ : ١٢ ـ ١٣) ·

٢ ـ دراسة جابر عبد الحميد جابر ١٩٧٩ على عينة من طالبات الجامعة طبق عليهم مقياس kh-Nixon للاجابات الشائعة عن الأسئلة السيكولوجية ، وقد اتضح من النتائج انه كلما زادت المعلومات للطالبات فى علم النفس نقصت معتقداتهم النفسية الخاطئة ، كما بينت الدراسه أن هذه المعتقدات تتناقص مع التقدم فى التعلم الجامعى بصرف النظر عن التخصص (٣ : ٣٣٣ ـ ٣٤٦) ·

٣ ـ وقد أجرى فؤاد أبو حطب وآخرون ١٩٨٩ دراسة بعنوان صورة علم النفس لدى الشباب العمانى ، أوضحت اظهار الشباب العمانى انجاها عاما نحو علم النفس أقرب الى قطب الايجابية بسبب شيوع الأفكار السيكولوجية ، ووجود فروق بين الشباب العمانى من الجنسين بالنسبة للاتجاه نحو علم النفس وفى الأبعاد المكونة لهذا الاتجاه ، حيث كان اتجاه الاناث أكثر ايجابية من اتجاه الذكور ، وتؤدى الدراسة المنظمة لعلم النفس الى تغير فى اتجاه الشباب العمانى نحو علم النفس ليصبح أكثر ايجابية (١٣ : ٢٩ ـ ٣٠) ·

٤ ـ وفى الاتجاه نحو علم النفس بصفة عامة أيضا لدى الشباب الجامعى السعودى ، أوضحت دراسة زايد عجير الحارثى ١٩٩٣ ، انه قد تطورت الأقسام الأكاديمية لعلم النفس على مستوى المملكة العربيه السعودية ، ويمكن القول ان عددا من التغيرات قد حدثت على المستوى العالى من البحث فى المجال المعرفى النفسى فى عديد من الجامعات السعودية ، كما انشأت الجمعية السعودية للعلوم التربوية فى عام ١٤٠١ هـ ، وقد وضح هذا التقدم فى مجال البحث النفسى والمعرفة النفسية فى المجتمع السعودى (٥ :٥٣ ـ ٨٨) ويعقد منذ أحد عشر عاما مؤتمر علم النفس فى مصر كما وقد تقرر انشاء الاتحاد العربى لعلم النفس فى ١٩٩٥/٢/١٦ وذلك فى مؤتمر علم النفس الحادى عشر والمنعقد بكلية الآداب جامعة المنيا برئاسة فؤاد أبو حطب أول رئيس للاتحاد العربى لعلم النفس ·

٥ ـ ومن الدراسات فى الاتجاه نحو علم النفس التربوى قد أجرى وليم جنجس William Jenings Guice ١٩٧٣ عن أثر تعليم منهج فى علم النفس التربوى ، وطرق التدريس على اتجاهات الطلاب المعلمين نحو

علم النفس التربوى ، واستخدم مجموعتين عشوائيتين ، ومجموعة ضابطه ، وأكثر من طريقة فى التدريس ، كما أجرى اختبارات قبلية وبعدية ، للتعرف على الفروق الاحصائية ، مع أخذ درجـــات الطـــلاب فى مادة علم النفس التربوى كالتعبير عن الانجاز والتحصيل فى هذه المادة ، وقد أظهرت النتائج اختلافات فى تحصيل بعض الوحـدات المدروســة فى مادة علم النفس التربوى . ولكن لم تتضح اية اختـلافات فى اتجاهات الطلاب ناتجة عن اختلاف طرق التدريس ، كما أظهرت تغيرا ضعيفا فى اتجاه الطلبة نشأ عن خبراتهم بالمادة العلمية فى علم النفس التربوى ، ولم يتفوق أى من المجموعتين على الاخرى عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة فى الانجاز الأكاديمى أو التحصـــيل الدراسى وفى الاتجـــاه نحو علم النفس التـربوى (٣٣ : ٤٦١٩ A) .

٦ ـ واظهرت دراسة والكس ١٩٨٠ .Wilcox. M.R فى اتجاهات الطـــلاب المعلمين نحـــو علم النفس التربوى ممثلة فى نمـــوذج بيركلى Berkeley Model . وهو نموذج قائم على أســاس مستويات الأهداف المعرفية عند بلوم ١٩٥٦، يوفر للطلاب المعلمين نموذجـــا شاملا ومنظما يرتكز على زيادة الانتباه وهو :

(أ) مصمم لاكتساب المعرفة .

(ب) تطبيق هذه المعرفة وذلك فى حجرات الدراسة .

(جـ) وتلخيص ما تم دراسته وما وفره الادراك أو التبصر والفهم بالموضوع المتعلم فى ضـــوء العديد من المتغيرات المتداخلة والمتعددة فى الموقف التعليمى ، وذلك على عينة من الطلاب المعلمين ، وقد اتضح ميل الطلاب فى تقبل هذا النموذج فى التدريس ، والشعور الايجابى نحو علم النفس التربوى ومدى فائدته فى عملية التدريس (٢٨ : ٢٢٨ ـ ٢٣١) .

٧ ـ وفى دراسة أجراها كل من ولسون ولين ١٩٩٠ Wilson R-G. & Lynn R. بايرلنـدا عن الاتجـاه نحو تعلم اللغات الأجنبية لعـدد ٦٠٠ تلميذ تم استخدام اختبار للقدرات والمهارات والتحصيل الدراسى ، وقد حصل الذكور على نقـاط متميزة فى الايجابيـة عن الاناث وارتبطت المقاييس بقوة المثابرة والادراكية ، واتضح ان الاتجاه نحو تعلم اللغات الأجنبية ضعيف ، وكما اتضح ان الأفراد يكونون أكثر ايجابيـــة تجاه الموضوعات التى يتفوقون فيها (٣٤ : ٥٧ ـ ٧١) .

ومن الواضح أن هذه الدراسة تهتم بالعلاقة القائمة بين الاتجاهات الايجابية نحو مادة دراسية أو موضوع دراسي معين ، ودرجة الانجاز الأكاديمي المرتفع ·

٨ ـ وفي دراسة للتراث الثقافي لعلم النفس التربوي أوضح ماك لي Mac Aulay ١٩٩٠ انه اكتشف مجالات عديدة تخص العملية التعليمية والعمليات الادراكية ، واعداد حجرة الصف نفسيا وماديا ، والفروق الفردية بين الطلاب ، وسمات المعلمين ، مما جعل دراسة علم النفس التربوي ضرورية بالنسبة للمعلمين والمربين القائمين على العملية التعليمية (٢٢ : ٢٣٩ ـ ٢٥٩) ·

٩ ـ وقد أوضحت دراسة شوميك وآخرين ١٩٩١ Schmeck R. R. عن مفهوم الذات والتعليم والبيان التفصيلي لعمليات التعليم ، أن فهم الفرد لموضوع ما يتعلق بدرجة كبيرة باتجاهات الفرد نحو هذا الموضوع ، وان هناك ارتباطا دالا موجبا بين اتجاهات الفرد نحو موضوع معين ودرجة تحصيله الدراسي له (٢٨ : ٣٤٣ ـ ٣٦٢) ·

وهذه النتيجة تعتبر عامة بالنسبة لجميع الموضوعات الدراسية ومن ضمنها علم النفس التربوي ·

١٠ ـ وقدم نيباور ١٩٩١ Neubauer M. في دراسته بعنوان الثقة بين الناس في التعليم والتربية وهو مجال مهمل تقريبا ، وقد دار النقاش حول أهمية البحث في الثقة المتبادلة بين الأفراد بخصوص تعليم أو تدريس علم النفس التربوي ، مع ندرة البحث في هذا المجال بمقارنته بعلم النفس ككل . وقد تم تفسير ردود الفعل التي حدثت حيث اتضح ان هناك تطورا في الثقة بين الأفراد نحو علم النفس التربوي ، وان هناك عوامل تساعد على تكوين الاتجاه نحو علم النفس التربوي ، ترجع الى الطالب الدارس وعوامل ترجع الى العالم القائم بالتدريس ، وعوامل ترجع الى المادة التعليمية ومدى سهولتها أو صعوبتها وتسلسل أفكارها · ووضوح المفاهيم المستخدمة ، وتفاعل هذه العوامل معا في تقدم ثقة الطلاب في معلميهم ، وثقتهم في المادة التعليمية (٢٣ : ٢١٣ ـ ٢٢٤) ·

وقد اعتبرت الدراسة الحالية ان العوامل التي ترجع للطالب والعوامل التي ترجع الى المعلم ، والعوامل التي ترجع الى المادة التعليمية هي الأبعاد الأساسية التي يتكون منها مقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوي واستخدم في تصميم وبناء المقياس ·

١١ – أما دراسة سالمون ١٩٩٢ Salomon - G فقد استخدم فيها اختبارا للاتجاهات نحو علم النفس التربوى لدى الطلاب المعلمين حيث طبق على الطـــلاب قبل دراستهم لهذا الفرع من علم النفس ، ثم أجرى تطبيقه مرة تالية بعد دراستهم لمقرر فى علم النفس التربوى لمدة فصـــل دراسى . وكانت هناك مجموعة ضابطة لم تدرس هذا المقرر ، وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين اتجاهات الطلاب الذين درســـوا علم النفس التربوى . وبين طلاب العينة الضابطة لصالح العينة الدارسة لعلم النفس التربوى كما أوضحت نتائج الدراسة أيضا تأييد استخدام علم النفس التربوى فى حل المشكلات التربوية (٢٧ : ١٦٧ – ١٨٧) .

١٢ – وعن الانجاز الأكاديمى والتحصيل الدراسى أوضحت دراسه روبنسون . تيلور ١٩٩٢ Robinson W. P. Taylor C.A. انه لم تكن هناك فروق دالة احصائيا فى التقرير الذاتى للفرد ، والانجاز الأكاديمى الحقيقى الموضح بالدرجات بين العينة التجريبية ، والعينة الضابطة حيث أجريت الدراسة على عينتين ، احداهما بالفصل الدراسى الأول الثانوى ، ونظرائهم بالصف الأخـــير من التعليم الثـــانوى بجامعة برستول بانجلترا Bristol England مع ثبات نظام الامتحانات فى المجموعتين (٢٤ : ١٠٧ – ١١٢) .

١٣ – وفى دراسة أجراها ولفندال ١٩٩٤ Wolfendale - S على القائمين بالتدريس والتدريب على علم النفس التربوى فى جامعـــة وسط لندن ، برز الاهتمام بالمنهج ، واكتساب الكفاءات فى علم النفس التربوى ، وممارسته فى عملية التعلم ، وذلك على الطلاب المعلمين بالتعليم العالى والاهتمام بعملية التقويم ، والتقويم الذاتى فى جميع وجوه التدريس المختلفة للمشتركين فى التجربة ، وقد تضمنت النتائج احتمال ان يكون تحمل الادارة للمسئولية ، وتسلسل خطوات التنفيذ وكفاءة أســـاتذة علم النفس التربوى وارتفاع مستواهم العلمى قد انعكس على اتجاهات الطلاب المعلمين الايجابية نحو استخدام علم النفس التربوى وعلى ممارستهم للتدريس (٣٢ : ٧٥ – ٨٣) .

١٤ – وفى دراسة عن تهيئة المشاهد التعليمية التى تســـاعد على تحسين المنهج الدراسى ، وزيادة الكفاءات والمهارات أجراها فيج ١٩٩٤ Fieg. J. تمت دراسة العمليـــات والمعلومات الأساسية فى أحـــد المعاهد . التى تساعد على اكتساب الكفاءات والمهارات واستخدام أنشطة العمل المختلفة . وبعد استعراض أساســـيات المنهج القائم على اقتراح

أو عرض عملية تقويم هذه الأساسيات، أوضحت الدراسة امكانية زيادة عدد المستفيدين الحاليين والمستقبليين من الدور التطبيقى لعلم النفس التربوى ومدى تحقيقه للأهداف (١٩ : ٩ ـ ١٥) ٠

١٥ ـ وعن اعادة الامتحان في مادة علم النفس التربوى التى تخلف منها الطلاب (أي لم يحصلوا على درجة النجاح فى المرة السابقة) أجرى وايرزبيكى ١٩٩٤ Wierzbicki دراسته على عينة من ١١٦ طالبا من كل من السنوات النهائية ، والسنوات المتوسطة ، والسنوات الأولى بقسم علم النفس حيث اتضح من النتائج عدم وجود علاقة دالة بين امتحان مادة علم النفس التربوى للمرة الثانية وبين الانجاز الأكاديمى أو التحصيلى لهذه المادة ، ولم تكن هناك زيادة واضحة في درجات التحصيل لهذه المادة بين الامتحان الأول ، والامتحان الثاني (٣٠ : ٤١١ ـ ٤١٤) ٠

أدوات الدراسة

مقياس اتجاهات الطلاب نحو علم النفس التربوى :

خطوات بناء المقياس :

١ ـ اطلع الباحث على التراث السيكولوجى فى علم النفس التربوى الذى يساعد على بناء المقياس ٠

٢ ـ ثم توجه الى ٣٠ طالبا من طلاب كلية التربية بمحافظة الفيوم جمهورية مصر العربية ، و ٣٠ طالبا من طلاب كلية المعلمين بولاية صور بسلطنة عمان وذلك بعد ان درسوا مقرر علم النفس التربوى ، الذى تتكافأ دراسته فى الكليتين من حيث الموضوعات المقررة ، وطلب من كل واحد منهم أن يكتب ما يعرفه عن علم النفس التربوى وتطبيقاته ٠ سواء حصل على هذه المعلومات من الكتاب المقرر أو عن طريق الكتب الخارجية ، والمجلات والدوريات المتخصصة ، يوضح الأسباب التى تجذبه وتقوى ميوله نحو دراسة هذه المادة ، والأسباب التى تجعله ينفر منها ، ومدى الشعور بأهميتها فى المساعدة على نقل المادة العلمية والتدريس بعد ذلك ، دون التركيز على الأسماء حتى يتوافر الجو النفسى الملائم ٠

٣ ـ كما توجه الباحث الى بعض أعضاء هيئة تدريس علم النفس التربوى للتعرف على العوامل التى تساعد على تقبل الطلاب لهذه المادة ، وتساعد على تكوين اتجاه ايجابى نحوها ، والعوامل التى تقلل أو تخفض

اتجاه الطلاب سلبيا نحو علم النفس وبالتالى تكون درجاتهم فى التحصيل الدراسى لهذه المادة منخفضة • وتقلل من اهتمامهم بها •

٤ ـ وقام بتتبع بعض الندوات والمؤتمرات العلمية التى ترتكز على علم النفس التربوى ، ومدى أهميته فى انتقال التعلم لدى الطلاب ، والتعرف على خصائص ومراحل نموهم ، وأهمية استخدام نظريات التعلم ، ومراعاة الفروق الفردية لزيادة الانجاز الأكاديمى لديهم •

٥ ـ وأخضع المادة العلمية التى حصل عليها لعملية تحليل محتوى وقد لاحظ ما يأتى :

(ا) أن بعض الأفراد قد أوضحوا ان اتجاهاتهم نحو علم النفس التربوى قد تعزو للطلاب أنفسهم مثل عدم استعدادهم لهذه الدراسة ، أو عدم مراعاة الفروق الفردية فى تدريسه بين الطلاب ، أو ما يرتبط بميل الفرد نحو دراسة هذه المادة مثل (أفضل علم النفس التربوى عن غيره من المواد) •

(ب) ان بعض الأفراد قد أوضحوا ان اتجاهاتهم نحو علم النفس التربوى تعزو الى المادة العلمية المقدمة اعتمادا على مدى سهولتها أو صعوبتها ، وتسلسل أفكارها وهم يرون ان المادة العلمية مستوردة من الخارج وقادمة على البيئة العربية بما فيها من ركاكة اللغة نتيجة الترجمة ، ومن أمثلة تلك العبارات الآتية : « كان محتوى مادة علم النفس التربوى متمشيا مع أهدافه ، « أجد صعوبة فى فهم العبارات » ، « أشعر ان هذه المادة لا فائدة منها » • « احتوى الكتاب المقرر على المادة العلمية بطريقة مشوقة » ، « المادة العلمية أفكارها متسلسلة » ، « استيعابى للمادة العلمية جيدا » •

(جـ) أن بعض الأفراد قد أوضحوا أن الاتجاه نحو علم النفس التربوى قد يعزو الى المعلم الذى يقوم بالتدريس تربويا وأكاديميا ، ومن أمثلة ذلك •• « شرحت موضوعات المنهج شرحا جيدا » ، « أستاذ علم النفس التربوى يدير العملية التعليمية داخل الصف جيدا » ، « طرق شرح أستاذ علم النفس التربوى تثير اهتمامى وتجعلنى أكثر انتباها » ، « اعتقد ان استاذ علم النفس التربوى يعامل طلابه معاملة حسنة » ، « يشعرنا أستاذ علم النفس التربوى اننا أسرة واحدة » •

٦ ـ وقد أمكن تصنيف العبـــارات التى جمعت من الأفراد تحت ثلاثة أبعاد أو عوامل وهى :

(أ) العـــامل الذى يعزى الى الطالب الدارس من حيث قدراته وامكاناته المعرفية والوجدانية والسلوكية ، وسمات الشخصية ·

(ب) العامل الذى يعزى الى المادة التعليمية ومدى صـــعوبتها أو سهولتها ، وتسلسل أفكارها وانتقالها بين الموضوعات من البسيط الى المركب ·

(جـ) العامل أو البعد الذى يعزى الى المعلم «استاذ مادة علم النفس»، من حيث الكم والكيف الأكاديمى والتـــربوى الذى لديه وســـــمات شخصيته ، ومدى قدرته على تكوينه للمناخ النفسى الجيد بين الطلاب ، والذى يساعد على زيادة العملية التعليمية داخل الصف ، وبالتالى زيادة الانجاز الأكاديمى ·

٧ ـ تكونت عبارات المقياس من خلال هذه الأسئلة المفتوحة التى وجهت الى الطلاب المعلمين فى سنوات ما قبل الليسانس أو البكالوريوس ، وطلاب الدبلوم الخاص ، وأعضاء هيئة التدريس علم النفس ، وأيضـــا من أدبيات علم النفس والدراسات السابقة وتكون المقياس فى صـــورته النهائية من ٣٠ عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد كل بعـــد يحتوى على عشر عبارات ، وهى أبعاد مختلفة للاتجاه نحو علم النفس التربوى .

(أ) بعد يعزى الى الطالب نفسه وتعزى أسبابه الى قدرات الطالب وامكاناته العقلية ، والميل الذاتى للمادة ، واستراتيجيته الجيدة لمعالجة المعلومات ، وما يمكن أن تطلق عليه ما بعد الذاكرة ونمو الاحساسات بفاعلية الذات لديه ·

(ب) المادة التعليمية ، وهو بعد يعزى اسبابه الى مدى الصعوبة والسهولة وتسلسل الأفكار وفائدتها فى اكتساب مهـــارات التدريس . وقدرة نظرياته على المساعدة فى نقل المادة العلميـــة الى الجيـــل التالى ، وأهميتها بالنسبة لتخصصه كمعلم ، وامكانية ·· تطبيقها تربويا ، والصور البصرية ، والرمزية التى تساعد على التعرف عليها ، وسهولة استرجاعها ·

(جـ) بعد المعلم ويعزى أســـبابه الى المعلم الذى يقوم بتدريس علم النفس التربوى ، وماالديه من قدرات وامكانات أكاديمية وتربوية ، وقدرته على الشرح ، واستخدام الوسائل التعليمية وتطبيق النظريات ·

من خلال هذا تم وضع مقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ٠

٨ ـ وقد توجه الباحث بالمقياس الى مجموعة من الطلاب الدارسين لعلم النفس التربوى ، وأعضاء هيئـــة تدريس علم النفس لاستشارتهم في بعض العبارات ومدى اســتخدام كلماتهـــا فى كل من البيئة المصرية والعمانية حتى يتفهم الطلاب معناها بسهولة ، وقد تم من خلالها استبعاد وتغيير بعض العبارات التي يصعب فهمها أو عدم وضوح دلالاتها وتعديل واضافة بعض العبارات ٠

٩ ـ تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس واللغة العربية للحكم على صياغة العبارات ، واختبــــار مدى تمثيلها للبعد الذى تقيسه وقد كان من نتيجة ذلك تعديل وتغيير بعض العبارات مع مراعاة الا تمثل العبـــارة أكثـر من معنى والالتزام بقصر العبارات ٠

١٠ ـ من خلال هذا تم وضع مقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى واصبح يتكون من ثلاثين عبارة مقسمة الى ثلاثة أبعاد كل بعد عشر عبارات ٠

١١ ـ تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس واللغة العربية للحكم على صياغة العبارات ، واختبار مدى صدق تمثيل العبارات للبعد الذى تقيسه ، وقد كان من نتيجة ذلك تعديل لبعض العبارات ٠

١٢ ـ قام الباحث بتجـربة المقياس فى كل من البيئـة المصرية ، والبيئة العمانية للتأكد من سلامته قبل تطبيقه بصورة شاملة على مجموعة من الطلاب المصريين والعمانيين مع ترك الحـرية لكتابة أى صـــعوبة قد تعترضه وأعيدت هذه التعديلات للمحكمين ٠

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس : الصدق المنطقى ، وصـــدق التحكيم ، فقد اتخذ الباحث الأساسى المنطقى محطا لصـــدق المقياس ككل ، فبعد ان جمعت العبارات التى وردت من استجابات الأفراد قـام الباحث بتحليلهـــا ثم استخلصت العبارات التى يمكن ان تكون المجتمع الذى سوف يشتق منه المقياس ، وأضيفت لها عبارات أخرى من الدراسات فى هذا المجـــال ،

وتم عرض العبـارات على مجموعة من المحكمين وذلك فى كل من البيئـة المصرية ، والبيئة العمانية ، بغرض اختبار مدى تمثيلها ، وأخذت العبارات التى حصلت على موافقة ٨٠٪ فيما أعلى وذلك فى كل من البيئة المصرية والعمانية ، باشتراك عشرة من أعضاء هيئة تدريس علم النفس من كلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة وعشرة من أعضاء هيئة تدريس علم النفس بكليتى المعلمين بولاية مسقط وصور بسلطنة عمان ·

ثبات المقياس فى كل من البيئة المصرية والعمانية :

تم حساب ثبات المقياس بطريقة اعادة الاختبار Test. Re-Test بفاصل زمنى (١٥) خمسة عشر يوما وذلك على ٣٠ طالبا مصريا دارسين لمقرر علم النفس التربوى وكان معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثانى ر = ٧٥٢ر٠ ، كما طبق المقياس على عينة من الطلاب المعلمين العمانيين عددها ٣٠ طالبا بفاصل زمنى خمسة عشر يوما ، وكان معامل الارتباط قدره ر = ٦٩٢ر٠ وهو ثبات عال ومقبول فى البيئتين :

ومما سبق يتضح ان خصائص المقياس السيكومترية ثباتا وصدقا مطمئنة ، وصالحة للتطبيق على عينة الدراسة ·

طريقة التصحيح :

تحصل الاستجابة الايجابية على (٣) ثلاث درجات ، أما الاسـتجابة التى تكون اجابة الطـالب فيها مترددة فهى تحصـل على (٢) درجتين · والاستجابة السلبية تحصل على درجة واحدة ·

جدول رقم (١) يوضح أرقام عبارات كل بعد

البعد	الأرقام
بعد يعزى الى الطالب	١ـ٢ـ٧ـ١٠ـ١٣ـ١٦ـ١٩ـ٢٢ـ٢٥ـ٢٨
بعد يعزى الى الماده	٢ـ٥ـ٨ـ١١ـ١٤ـ١٧ـ٢٠ـ٢٣ـ٢٦ـ٢٩
بعد يعزى الى المعلم	٣ـ٦ـ٩ـ١٢ـ١٥ـ١٨ـ٢١ـ٢٤ـ٢٧ـ٣٠

منهج الدراســـة

١ ـ عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسه الكليه من عدد ١٧٦ طالبا معلما منهم عدد ٦١ طالبا معلما مصريا ، وعدد ١١٥ معلما عمانيا من الذين أنهوا دراستهم لمقرر علم النفس التربوى ، وأدوا الامتحان فى نهاية الفصل الدراسى ، وذلك فى التخصصات العلمية والأدبية (اللغة العربية ـ الانجليزية ـ المواد الاجتماعيه ـ التربية الاسلامية ـ العلوم ـ الرياضيات) .

جدول رقـم (٢)

يوضح توزيع الطلاب المعلمين

للعينة المصرية على التخصصات المختلفة

الرقم التخصص	العدد	النسبة المئوية
١ ـ رياضيات	٧	١٢٪
٢ ـ علوم	٨	١٣٪
٣ ـ عربى	١٣	٢١٪
٤ ـ مواد اجتماعية	١٦	٢٦٪
٥ ـ انجليزى	١٧	٢٨
المجموع	٦١	

جدول رقم (٣)

يوضح توزيع الطلاب المعلمين

العينة العمانية على التخصصات المختلفة

١ ـ رياضيات	٢٥	النسبة المئوية
٢ ـ عربى	١٥	١٣٪
٣ ـ مواد اجتماعية	٢٧	٢٤٪
٤ ـ تربية اسلامية	٢٦	٢٣٪
٥ ـ انجليزى	٢٢	١٩٪
المجموع	١١٥	

جدول رقم (٦)

يوضح البيانات الوصفية الأساسية لمقياس الاتجاهات

نحو علم النفس التربوى وذلك للعينة المصرية والعمانية معا

ن = ١٧٦

	البيانات الاحصائية للمقياس
عدد أفراد العينة	١٧٦
عدد فقرات المقياس	٣٠
نقطة الحياد فى المقياس	٦٠
اقل الدرجات	٣٠
أكبر الدرجات	٩٠
المدى	٦٠
المتوسط	٦٦ر٩٩
الانحراف المعيارى	٨ر٠٥

بفحص تكرارات درجات الطلاب المصريين جدول رقم (٤) على مقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى الأعلى من ٦٠ درجة ، وهى درجة الحياد لطلاب شعب (الرياضيات ـ العلوم ، اللغة العربية ، مواد اجتماعية ، اللغة الانجليزية) الذين لديهم اتجاهات ايجابية نحو علم النفس التربوى وعددهم ٥٢ طالبا من مجموعة العينة المصرية ن = ٦١ والنسبة تعادل ٨٥٪ من أفراد العينة وتدل على ان لديهم اتجاها ايجابيا نحو علم النفس التربوى ويوضح الجدول رقم (٤) هذه النتائج •

ـ وبفحص تكرارات درجات الطلاب المعلمين العمانيين جدول رقم (٥) على مقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى الأعلى من ٦٠ درجة، وهى الدرجة الحيادية لطلاب شعب (رياضيات ـ انجليزى ـ تربية اسلامية ـ مواد اجتماعية ـ لغة عربية) الذين لديهم اتجاهات ايجابية نحو علم النفس التربوى وعددهم ٧٨ طالبا معلما عمانيا من مجموع العينة ن = ١١٠ ، والنسبة تعادل ٦٨٪ من أفراد العينة وتدل على ان الطلاب لديهم اتجاه ايجابى نحو علم النفس التربوى ويوضح الجدول رقم (٥) للعينة العمانية هذه النتائج •

ـ وبفحص تكرارات درجات الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين معا جدول رقم (٦) على مقياس الاتجاهات نحو عام النفس التربوى الاعلى من ٦٠ درجة وهى الدرجة الحيادية لطلاب الشعب العلمية والأدبية

المصريين والعمانيين ، والذين لديهم اتجاه ايجابى نحو علم النفس التربوى وعددهم ١٣٠ طالبا من مجموع العينة المصرية والعمانية معا ن = ١٧٦ والنسبة تعادل ٧٤٪ من أفراد العينة وتدل على ان الطلاب لديهم إتجاه ايجابى نحو علم النفس التربوى ويوضح ذلك الجدول رقم (٦) للعينة المصريه والعمانية معا •

وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض ان هناك طلابا معلمين بالأقسام الادبية والعلمية فى العينة المصرية ن = ٦١ والعينة العمانية ن = ١١٥ ، لديهم اتجاه ايجابى نحو علم النفس التربوى ومع عملية توعيه الطلاب بهذا الفرع من علم النفس ، وبقدر من التدعيم والتعزيز يمكن زيادة اتجاههم الايجابى نحو علم النفس التربوى ، ويمكن مراعاة ذلك مستقبلا خاصة اذا كانت درجاتهم مرتفعة فى الانجاز الأكاديمى لهذه المادة ، ويمكن توجيههم لهذا التخصص فى الدراسات العليا ، وبذلك يتحقق هذا الفرض • وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فؤاد أبو حطب ١٩٨٩ • التى أوضح فيها انه لدى الشباب العمانى صورة أقرب الى الايجابية نحو علم النفس بصفة عامة ، ودراسة زيد عجير الحارثى ١٩٩٣ التى أوضح فيها تقدم وانتشار علم النفس فى الجامعات السعودية ولدى الشباب السعودى ، وبالطبع علم النفس التربوى أحد فروع علم النفس الأساسية ، ودراسة مصطفى سويف ١٩٦٧ التى أوضح فيها المتخصصون فى الدراسات النفسية أهمية التطبيقات التربوية لعلم النفس ، وذلك فى علم النفس التربوى بصفة خاصة ، كما تتفق مع دراسة وليم جمنجس ١٩٧٣ William Yemings التى أظهرت تغيرا ايجابيا فى اتجاه الطلاب نحو علم النفس التربوى نشأ عن دراستهم لهذا الفرع من التخصص وخبراتهم بالمادة العلمية ، ودراسة والكس ١٩٨٠ Wilcox M. R. التى أوضحت شعور الطلاب الايجابى نحو علم النفس التربوى •

الفرض الثانى :

يوجد علاقة ايجابية دالة بين الاتجاهات نحو علم النفس التربوى والانجاز الأكاديمى فى هذه المادة •

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخرج معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى والانجاز الأكاديمى للطلاب فى مادة علم النفس التربوى والمتمثلة فى الدرجات التى حصل عليها الطلاب فى هذه المادة فى نهاية الفصل الدراسى ويوضح ذلك الجدول

رقم (٧) ، واستخرجت مصفوفة التحليل العاملي لخمسة متغيرات جدول رقم (٨) وهي أبعاد مقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى الثلاثة · أولها البعد الذى يعزى الى استعدادات الطالب المعرفيـــة والوجدانية ، ثانيها البعد الذى يعزى الى امكانيات المعلم التربوية والاكاديمية وقدرته على خلق مناخ نفسي جيد ، أما البعد الثالث فهو يعزى الى المقرر الدراسي ومحتوى المادة من حيث السهولة والصعوبة ، هذا بالاضافة الى المجموع الكلى لدرجات مقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ، ومتغير الانجاز الأكاديمي للطـــلاب · أو التحصيل الدراسى فى هذه المادة ، وذلك على العينة الكلية من الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين ن = ١٧٦ ·

جدول رقم (٧)

يوضح مصفوفة معاملات ارتباط بين متغيرات الاتجاه نحو علم النفس التربوى ودرجة الطلاب فى الانجاز الأكاديمى فى هذه المادة ن = ١٧٦

مستوى الدلالة عند ٠٥ر = ١٣٨ وعند ٠١ر = ١٨١

الرقم	١	٢	٣	٤	٥
١ ــ بعد الطالب	ــر١				
٢ ــ بعد المعلم	٣٦٧ر	١ر٠٠			
٣ ــ بعد المادة العلمية	٣٣٦ر	٢٦٦ر	ــر١		
٤ ــ المجموع الكلى لمقياس الاتجاهات	٧٤٦ر	٧٤٥ر	٧٢٠ر	١ر٠٠	
٥ ــ الانجاز الأكاديمى	٠٧٠ر	٢١٠ر	٠٩٤ر	٠٧٨ر	١ر٠٠

ويتضح من الجدول رقم (٧) انه يوجد ارتباط دال موجب بين بعد امكانات المعلم الأكاديمية والتربوية وهذا أحد أبعاد الاتجاه نحو علم النفس التربوى ، والانجاز الأكاديمى للطلاب حيث ر = ٢١٠ر هى دالة عند مستوى ٠١ر وقد اتضح أيضا علاقة ايجابية بين بعد الطالب واستعداداته المعرفية والوجدانية وكل من بعد امكانات المعـــلم الأكاديميـــة والتربوية عند ٣٦٧ر ، وبعد المقرر الدراسى أو المادة العلمية حيث ر = ٣٣٦ ر وبعد المجموع الكلى لمقياس الاتجاهات حيث ر = ٧٤٦ر معنى ذلك وجود ارتباط موجب بين أبعاد مقياس الاتجاه نحو علم النفس التربوى وبعضها البعض . ووجود ارتباط موجب بينها وبين الدرجة الكليـــة لمقياس الاتجاهات نحو

علم النفس التربوى وباستخدام التحليل العاملى جدول رقم (٨) على عينة من الطلاب المصريين والعمانيين ن = ١٧٦ بعد تدوير العوامل بطريقة الفاريمكس وقد حسبت التشبعات عند ٣ر فقد اختصرت المتغيرات الخمسة وهى بعد استعدادات الطالب المعرفية والوجدانية ، وبعد امكانات المعلم الأكاديمية والتربوية وخلق مناخ نفسى دراسى جيد ، وبعد المقرر الدراسى أو محتوى المادة التعليمية ، وبعد الدرجة الكلية لقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ، وبعد الانجاز الأكاديمى للطلاب فى مادة علم النفس التربوية ، والمتمثل فى الدرجات التى حصلوا عليها فى امتحان نهاية الفصل الدراسى ، الى عاملين فقط ، ويمكن تسمية العامل الأول عامل الاتجاه نحو علم النفس التربوى . والعامل الثانى عامل الانجاز الأكاديمى والاتجاه نحو علم النفس التربوى .

جدول رقم (٨) يوضح العوامل التى تشبعت

بعد التدوير بطريقة الفاريمكس

والتى توضح العلاقة بين الاتجاهات نحو علم النفس التربوى

والانجاز الأكاديمى أو التحصيل الدراسى فى هذه المادة

ن = ١٧٦ طالبا مصريا وعمانيا حسب التشبع عند ٣ر

الرقم البعد	ع١	ع٢
١ ـ بعد استعدادات الطالب	٧٦١ر	٠٧٨ر
٢ ـ بعد امكانات المعلم التربوية	٧٠٦ر	٤٠٢ر
٣ ـ بعد المادة الدراسية المقررة	٧٤٧ر	٣٣١ر
٤ ـ المجموع الكلى لدرجات الطالب على مقياس الاتجاهات	٩٩٥ر	٠٦٥ر
٥ ـ درجات الطلاب فى التحصيل فى علم النفس التربوى	٠٢٤ر	٩٢٢ر
الجذر الكامن	٢٫٦٦١	١٫٢٦٥

ويوضح الجدول رقم (٨) أن العوامل التى تم استخراجها بعد التدوير بطريقة الفاريمكس هما عاملان :

العامل الأول :

ويمكن أن نطلق عليه عامل الاتجاه نحو علم النفس التربوى وجذره الكامن ٢٦٦١ر٢ وقد تشبع على العامل الأول بعد استعدادات الطالب المعرفية والوجدانية وميوله عند ٧٦١ر ، مع بعد امكانات المعلم التربوية والأكاديمية بدرجة ٧٠٦ر ، وبعد المادة الدراسية أو المنهج المقرر فى علم النفس التربوى عند ٧٤٧ر ، والمجموع الكلى لدرجات الطلاب فى الاتجاهات نحو علم النفس التربوى عند ٩٩٥ر ، وهذا يوضح العلاقة بين أبعاد مقياس الاتجاهات التربوية نحو علم النفس التربوى وبعضها البعض وبين هذه الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ٠

العامل الثانى :

ويمكن أن نطلق عليه عامل الانجاز الأكاديمى فى مادة علم النفس التربوى والاتجاهات الايجابية نحو علم النفس التربوى ٠ وجذره الكامن ٢٦٥ر١ ، وقد تشبع على هذا العامل كل من درجات الطلاب فى التحصيل الدراسى أو الانجاز الأكاديمى فى علم النفس التربوى وذلك عند ٩٢٢ر ، وكل من بعد امكانات المعلم التربوية والأكاديمية عند ٤٠٢ر وبعد مقرر علم النفس التربوى أو المقرر الدراسى ٠

يتضح من العامل الثانى جدول (٨) أنه توجد علاقة دالة موجبة بين الانجاز الأكاديمى فى مادة علم النفس التربوى ٠ وبين الاتجاه نحو علم النفس التربوى ٠ وبذلك تحقق الفرض وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من جننجس ١٩٧٣ William Jenings التى أوضحت وجود علاقة بين اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوى وبين زيادة تحصيلهم الدراسى وخبراتهم بالمادة العلمية وتتفق مع دراسة ولسون وليون ١٩٩٠ Wilson Lynn التى توضح العلاقة الايجابية القائمة بين الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ودرجة التحصيل الدراسى فيه، وتتفق مع دراسة نيباور ١٩٩١ Neubauer - M التى تؤكد أن هناك عوامل تساعد على تكوين اتجاه نحو علم النفس التربوى ترجع الى امكانات المعلم الأكاديمية والتربوية وعوامل ترجع الى المادة التعليمية أو المقرر الدراسى فى مادة علم النفس التربوى من حيث مدى سهولتها وصعوبتها تسلسل أفكارها ووضوح المفاهيم المستخدمة والانجاز الأكاديمى فى هذه المادة (٢٣ : ٢١٣ ـ ٢٢٤) ٠

الفرض الثالث :

لا توجد فروق دالة احصائية بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الاقسام الأدبية في اتجاهاتهم نحو علم النفس التربوى والتحصيل الدراسى فى مادة علم النفس التربوى وذلك فى البيئة المصرية ، والبيئة العمانية ٠

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسبت قيمة « ت » بين متوسط درجات طلاب الشعب العلمية ، ومتوسط درجات طلاب الشعب الأدبية المصريين وذلك فى ابعاد مقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ، والتحصيل الدراسى فى مادة علم النفس التربوى وذلك على العينة المصرية ن = ٦١ ، منهم ١٥ طالبا علميا و٤٦ طالبا أدبيا ويوضح الجدول رقم (٩) هذه النتائج ٠

جدول رقم (٩) يبين قيمة « ت » بين متوسطات درجات طلاب الأقسام العلمية والأدبية فى ابعاد الاتجاهات نحو علم النفس التربوى والانجاز الأكاديمى ن علمى = ١٥ و أدبى = ٤٦

المتغير	طلاب علمى			طلاب أدبى			ت	مستوى الدلالة
	ن١	م١	ح١	ن٢	م٢	ح٢		
بعد الطالب	١٥	٢٠ر٤٦	٣ر٤١	٤٦	٢٠ر٣٠	٣ر٥١	ر١٥٦	غير دالة
بعد المعلم	١٥	٢٣ر٣٣	١ر٢٧	٤٦	٢٤ر٦٠	٣ر٨٦	١ر١٩٥	غير دالة
بعد المقرر الدراسى	١٥	٢١ر٣٣	٣ر٥٩	٤٦	٢٣ر—	٢ر٩٢	١ر٨٠٨	غير دالة
المجموع الكلى للاتجاه نحو علم النفس التربوى	١٥	٦٤ر٣٣	٩ر٣٩	٤٦	٦٨ر٩٥	٧ر٥٣	١ر٣٥١	غير دالة
الانجاز الأكاديمى فى مادة علم النفس التربوى	١٥	٦٠ر—	٨ر٣٥	٤٦	١٩ر٦٠	١٥ر٧٩	ر٠٤٦	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه لا يوجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مجموع درجات الطلاب في أبعاد الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ومتوسط درجات المجموع الكلى فى الاتجاه نحو علم النفس التربوى ، وأيضا فى متوسط مجموع درجات الطلاب فى الانجاز الأكاديمى فى مادة علم النفس التربوى – وذلك بين الطلاب المعلمين بالأقسام العلمية علوم – ورياضيات وبين طلاب الأقسام الأدبية – (عربى – مواد اجتماعية– انجليزى) وذلك فى العينة المصرية ٠

ثانيا : وقد حسبت قيمة « ت » بين متوسط مجموع درجات طلاب الاقسام العلمية ومتوسط مجموع درجات طلاب الأقسام الأدبية فى العينة الطمانية $ن_١$ = ٢٥ طالبا علميا ، $ن_٢$ = ٩٠ طالبا أدبيا وذلك فى أبعاد اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوى ، وهم البعد الذى يعزى للطالب ، والبعد الذى يعزى الى المعلم ، والبعد الذى يعزى الى محتوى المقرر الدراسى والمادة الدراسية ، وبعد المجموع الكلى لدرجات مقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى وبعد الانجاز والتحصيل فى مادة علم النفس التربوى ويوضح ذلك الجدول (١٠) ٠

جدول رقم (١٠) يوضح قيمة « ت » بين متوسط مجموع درجات طلاب الأقسام العلمية $ن_1$ = ٢٥ ومتوسط مجموع درجات طلاب الأقسام الأدبية $ن_2$ = ٩٠ فى الاتجاه نحو علم النفس التربوى والانجاز الأكاديمى فى مادة علم النفس التربوى وذلك للعينة العمانية

المتغير	طلاب الأقسام العلمية			طلاب الأقسام الأدبية			ت	مستوى الدلالة
	$ن_1$	$م_1$	$ح_1$	$ن_2$	$م_2$	$ح_2$		
بعد الطالب	٢٥	٢٠ر٨٤	٣ر٤٤	٩٠	١٩ر٧١	٣ر٥٥	١ر٤١٤	غير دالة
بعد المعلم	٢٥	٢٦ر١٢	٤ر٠٩	٩٠	٢٦ر٣٠	٣ر٤٨	ر٢٢٠	غير دالة
بعد الكتاب	٢٥	١٩ر٧٦	٣ر٢٣	٩٠	٢٠ر٨١	٣ر٥٨	١ر٣٢٥	غير دالة
المجموع الكلى لدرجات الطلاب فى الاتجاه نحو علم النفس التربوى	٢٥	٦٦ر٧٢	٨ر٢٦	٩٠	٦٦ر٨٢	٨ر٠٦	ر٠٥٦	غير دالة
الانجاز الأكاديمى فى مادة علم النفس التربوى	٢٥	٧٣ر١٤	٨ر٤٦	٩٠	٧٦ر٤٠	٥ر٤٠	١ر٠٨٢	غير دالة

من الجدول (١٠) يتضح انه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مجموع درجات الطلاب فى أبعاد الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ، ومتوسط مجموع درجات الطلاب في الانجاز الآكاديمى فى مادة علم النفس التربوى وذلك بين الطلاب المعلمين العمانيين بالأقسام العلمية (علوم – رياضيات) وطلاب الأقسام الأدبية (انجليزى – عربى – تربية اسلامية – مواد اجتماعية) .

حيث ان قيمة « ت » غير دالة وذلك فى العينة العمانية .

معنى هذا انه قد تحقق الفرض الذى يقول انه لا توجد فروق دالة احصائيا فى الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ، والانجاز الآكاديمى فى هذه المادة ، بين طلاب الأقسام العلمية والأدبية ، فى العينة المصرية والعمانية . ولا توجد بحوث تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة على حد علم الباحث : ولا توجد دراسات عبر حضارية بين الشعوب تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة وهي تعتبر دراسة أولية فى هذا المجال وهو مجال « الاتجاه علم النفس التربوى وعلاقته بالانجاز الآكاديمى فى هذه المادة » وذلك على حد علم الباحث .

الفرض الرابع :

لا توجد فروق دالة احصائيا بين متغيرات الدراسة الخمسة بين الطلاب المعلمين المصريين فى البيئة المصرية وبين الطلاب المعلمين العمانيين فى البيئة العمانية . وهى أبعاد الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ، والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ، والانجاز الآكاديمى فى مادة علم النفس التربوى متمثلة فى الدرجات التى حصل عليها الطلاب فى نهاية الفصل الدراسى .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدام الباحث اختبار « ت » T. Test بين متوسط مجموع درجات الطلاب فى أبعاد مقياس اتجاهات الطلاب نحو علم النفس التربوى الذى يتضمن ثلاثة أبعاد وهى بعد استعدادات الطالب المعرفية والوجدانية ، وبعد امكانات المعلم الآكاديمية والتربوية ، وبعد محتوى المقرر الدراسى أو المادة التعليمية ، بالاضافة الى الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ، وبعد الانجاز الآكاديمى فى مادة علم النفس التربوى ويوضح ذلك الجدول (١١) .

جدول (١١) يوضح قيمة « ت » بين متوسط مجموع درجات الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين
ن١ = ٦١ ، ن٢ = ١١٥ وذلك في متغيرات الدراسة الخمس

اسم المتغير	عينة الطلاب المصريين			عينة الطلاب العمانيين			ت	مستوى الدلالة
	ن١	م١	ح١	ن٢	م٢	ح٢		
استعدادات الطالب	٦١	٢٠٫٣٤	٣٫٤٦	١١٥	١٩٫٩٤	٣٫٥٤	٦٩٦ر	غير دالة
امكانات المعلم الأكاديمى	٦١	٢٤٫١٦٦	٤٫١٦٦	١١٥	٢٦٫٢٦	٣٫٦٠	٣٫٣٤	دالة عند ٠١ر
محتوى مادة علم النفس التربوى	٦١	٢٢٫٥٩	٣٫١٥٩	١١٥	٢٠٫٥٨	٣٫٥٢	٣٫٧٢٧	دالة عند ٠١ر
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى	٦١	٦٧٫٣٦	٨٫٠٦	١١٥	٦٦٫٨٠	٨٫٠٧	٤٣٩ر	غير دالة
الانجاز الأكاديمى فى مادة علم النفس التربوى	٦١	٦٠٫١٤	١٤٫٢٦	١١٥	٧٣٫٥٨	٧٣٫٩٩	٨٫١٧٦	دالة عند ٠١ر

ويتضح من الجدول (١١) :

١ ـ أن الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين ليس بينهم فروق دالة احصائيا بين مجموع متوسط درجاتهم فى بعد استعدادات الطالب المعرفية والوجدانية حيث أن قيمة ت = ٦٩٦ر غير دالة · وهذا يدل على اتفاق واستقرار البعد الذى يعزى الى استعدادات الطالب · فى تكوين الاتجاه نحو علم النفس التربوى ·

٢ ـ انه يوجد فروق دالة احصائيا بين متوسط مجموع درجات الطلاب المعلمين المصريين ، ومتوسط مجموع درجات الطلاب العمانيين وذلك فى بعد امكانات المعلم الأكاديمية والتربوية وقدرته على خلق مناخ نفسى دراسى جيد بين الطلاب حيث أن ت = ٣٣٩ر٣ وهى دالة عند ٠١ر لصالح الطلاب العمانيين ، وهذا يوضح ان الطلاب المعلمين العمانين ينظرون الى أن معلم علم النفس التربوى بامكاناته الأكاديمية والتربوية وخلقه لمناخ نفسى جيد أنه يقوم بدور كبير فى تكوين الاتجاه نحو علم النفس التربوى عن أقرانهم من الطلاب المعلمين المصريين ·

٣ ـ واتضح أن هناك فروقا دالة احصائية بين الطلاب المصريين والعمانيين فى بعد محتوى مقرر علم النفس التربوى أو محتوى الكتاب المقرر حيث أن قيمة ت = ٧٢٧ر٣ ، وهى دالة عند مستوى ٠١ر لصالح الطلاب المصريين ، ومعنى ذلك أن الطلاب المصريين يرون ان للمقرر الدراسى فى مادة علم النفس التربوى أو محتوى المادة من حيث السهولة والصعوبة ووضوح المفاهيم وتسلسل الأفكار وارتباط الاطار النظرى بالتطبيق التربوى والاحساس بأهميتها بالنسبة للمجتمع تأثيرا كبيرا فى تكوين الاتجاهات نحو علم النفس التربوى أكثر مما يراه الطلاب المعلمون العمانيون ·

٤ ـ وفى متغير الدرجة الكلية التى حصل عليها الطلاب فى مقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى لم تظهر أية فروق دالة احصائيا بين متوسط مجموع درجات الطلاب المصريين والعمانيين فى الاتجاه نحو علم التربوى حيث ت = ٤٣٩ر وهى غير دالة فى الوقت الذى يوجد بين الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين اختلاف فى الرؤى بالنسبة لكل بعد من الأبعاد المكونة لمقياس الاتجاهات نحو علم النفس التربوى واتفاق وجهة نظر العينة المصرية والعمانية فى البعد الذى يعزو تكوين الاتجاه الى استعدادات الطالب المعرفية والوجدانية ، وأيضا اتفاق الرؤى بين العينة المصرية والعينة العمانية فى متوسط مجموع الدرجات الكلية لمقياس

الاتجاهات نحو علم النفس التربوى ومعنى ذلك ان الفرض قد تحقق جزئيا وذلك فى درجة المقياس ككل ، ولم يتحقق فى بعض أبعاد المقياس٠ وهو بعد المعلم لصالح الطلاب العمانيين وبعد محتوى المادة الدراسية لصالح الطلاب المصريين ٠

٥ ـ وبالنسبة للفروق بين العينة العمانية والعينة المصرية فى درجة الانجاز الأكاديمى لعلم النفس التربوى جدول (١١) فقد اتضح وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب المعلمين المصريين والعمانيين وذلك فى متوسط مجموع الدرجات التى حصلوا عليها لصالح الطلاب العمانيين حيث ت = ١٧٦ر٨ ، ويرجع الباحث الحالى هذه النتيجة الى أن طريقة الحصول على الدرجة فى مادة علم النفس التربوى للطلاب المعلمين العمانيين تأتى من ٥٠٪ يمنح للطلاب على الأبحاث والتقارير حيث يحصل الطالب على درجات من عشرين درجة عن الأبحاث ، وعلى درجات من ٣٠ درجة على التقارير ، وذلك طوال الفصل الدراسى ، ويدخل الامتحان فيحصل على درجات من ٥٠٪ الأخرى وهذه الطريقة أكثر سهولة من تركيز كل الـ ١٠٠ درجة على امتحان نهاية الفصل الدراسى ، التى نتبعها الكليات المصرية حيث تركز الدرجة على ورقة امتحان نهاية الفصل الدراسى ٠ وهذا يجعل الطالب المعلم المصرى يدخل الامتحان وهو غير حاصل على أى درجة فى أعمال السنة أو التقارير على عكس زميله الطالب المعلم العمانى الذى يدخل الامتحان ومعه درجة من ٥٠ ، ويحصل فى الامتحان على درجة من ٥٠ الباقية ، وهذا يوضح صعوبة عملية حصول الطالب المعلم المصرى على درجات بسهولة مثل زميله العمانى ٠ مما يسبب ارتفاع درجات الطالب العمانى عن زميله الطالب المصرى فى مادة علم النفس التربوى فى الوقت الذى تعتبر الطريقة المتبعة فى كليات المعلمين والتربية العمانية أفضل من الطريقة المتبعة فى كليات التربية المصرية ، حيث أن هناك متابعة طوال الفصل الدراسى بالنسبة للطالب العمانى ٠

وليس هناك أبحاث عبر حضارية (بين الشعوب) فى الاتجاهات نحو علم النفس التربوى وعلاقته بالانجاز الأكاديمى فى هذه المادة تؤيد أو تخالف تلك النتائج بين شعوب مختلفة وذلك على حد علم الباحث وقد أوضحت مراكز المعلومات أنه لا توجد أبحاث عبر حضارية فى مجال الاتجاهات نحو علم النفس التربوى والانجاز الأكاديمى لمادة علم النفس التربوى ٠

التوصيات التربوية :

١ ـ امداد الطالب بالتغذية الراجعة عن علم النفس التربوى :
حيث يسعى المرء للحصول على المعرفة لاكتساب معان للعالم المحيط به وبدون تلك المعارف يكون المرء فى ظلام دامس بالنسبة لموضوع معين ، وتسهم الانجاهات فى اكتساب الأفراد المعايير والأطر المرجعية Frames of Reference لفهم العالم من حوله وتلعب المعلومات دورا بارزا فى تكوين اتجاهات الأفراد والجماعات مما جعل المؤسسات العلمية تهتم بنشر المعلومات حيال الموضوعات التى ترغب فى تشكيل اتجاهات ايجابية للناس حولها (٧ : ٢٤٣) ويلزم أن يتوافر المكون العاطفى ، والمكون العقلى والمكون السلوكى بطريقة ايجابية حتى يتكون الاتجاه الجيد نحو علم النفس التربوى ٠

٢ ـ اذا كانت اتجاهات الطلاب نحو علم النفس التربوى ضعيفة فلابد من اتباع طرائق تكوين وتعديل وتغيير الاتجاه بأسلوب علمى وهناك أربع طرق لمساعدة الطلاب فى تعديل الاتجاهات واكتسابها وهى :

(أ) المنحى السلوكى لتكوين الاتجاهات ويتضمن :

ـــ طريقة الاشراط الكلاسيكى أى تغير المواقف السالبة بمواقف ايجابية كما هو متبع عند بافلوف ، أى ربط المثيرات السالبة بمثيرات ايجابية ٠

ـــ استخدام طريقة الاشتراط الاجرائى « الفعال » فى احداث تغير أو تعديل للاتجاه السالب نحو علم النفس التربوى حيث توضح نظرية الاشتراط الاجرائى ان السلوك أو الاستجابة التى تعزز يزيد احتمال تكرارها ومن هذا المنطلق فان الاتجاهات التى تعزز يزيد احتمال استبقائها عن الاتجاهات التى لا تعزز ، فان نال الطالب تعززا من دراسته الجيدة لعلم النفس التربوى ، مثل الدرجات ٠ أو التشجيع المعنوى ، أو المادى زاد اهتمامه بهذا الفرع من التخصص أو المادة الدراسية ٠

ـــ الطريقة العقلانية : وتستند هذه الطريقة الى افتراض ان الانسان منطقى فى تفاعله مع المعلومات فاذا أوضحنا للطالب مدى أهمية علم النفس التربوى فى نقل المعلومات وفى التدريس والشرح ٠ ومناقشة الطلاب الدارسين فى اكتساب المهارات النظرية والتطبيقية فى علم النفس التربوى سيساعد ذلك على تكوين اتجاه ايجابى نحو علم النفس التربوى وهذا النوع من العلاج وتعديل السلوك يعتبر من النوع القوى والثابت نسبيا والقادر على مقاومة الارتداد نحو السلبية (٧ : ٢٤٧ ـ ٢٥٠) ٠

ـــ يمكن أن تتوقع ازدياد فرص تعديل الاتجاهات نحو علم النفس التربوى أو اكتسابه بازدياد تعرض الطلاب الى خبرات مباشرة فى هذا المجال والتفاعل المباشر ويمكن ذلك باستخدام أعضاء هيئة التدريس الأكفاء ، واستخدام الوسائل السمعية ، والبصرية التى يستعان بها كثيرا فى مجال التدريس ، والتدريب على اكتساب المهارات النظرية والتطبيقية فى هذا المجال ٠

ويرى الباحث اجراء أبحاث مستقبلية فى مجال علم النفس التربوى حتى يمكن أن تؤكد نتائج هذه الدراسة ٠

اجراء أبحاث على الاتجاهات نحو فروع علم النفس حسب أهمية دراستها فى المجالات المختلفة الصناعية والاجتماعية والادارية ٠

المراجـــع

١ ـ امال صادق وفؤاد أبو حطب : **علم النفس التربوى** ـ الأنجلو المصرية ١٩٩٤ ٠

٢ ـ جابر عبد الحميد جابر : **سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم النهضة العربية** القاهرة ١٩٨٢ ٠

٣ ـ جابر عبد الحميد جابر : **الاجابة الشائعة لبعض الأسئلة النفسية ـ فى دراسات فى علم النفس التربوى ـ القاهرة** ـ عالم الكتب ١٩٧٩ من ص ٣٢٣ ـ ص ٣٤٦ ٠

٤ ـ رايد عجير الحارثى : **بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات كلية التربية جامعة أم القرى** المملكة العربية السعودية ١٩٩٢ ٠

٥ ـ زايد عجير الحارثى : **اتجاهات الشباب الجامعى السعودى نحو علم النفس** ـ المجلة المصرية للدراسات النفسية ـ العدد الرابع ابريل ١٩٩٣ من ص ٥٣ ـ ص ٨٨ ٠

٦ ـ عبد المجيد نشواتى : **علم النفس التربوى والتوافق النفسى النهضة العربية** ١٩٨١ ٠

٧ ـ عبد المجيد نشواتى ، **علم النفس التربوى وزارة التربية والتعليم والشباب سلطنة عمان** ١٩٩٠ ٠

٨ ـ عبد الرحمن محمد عيسوى : **دراسات سيكولوجية ـ دار المعارف ـ** القاهرة ١٩٨١ ٠

٩ ـ على محمد الديب : **اتجاهات الطلاب المعلمين نحو تخصص اللغة العربية مؤتمر الاحصاء الدولى** ١٩٩٠ القاهرة من ص ٥ الى ص ٢٧ ٠

١٠ـ على محمد الديب : **العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والانجاز الأكاديمى فى ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل فى الميلاد** ٠ بحوث فى علم النفس على عينات مصرية سعودية عمانية ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٤ من ص ٢١٩ الى ص ٢٦٩ ٠

١١ـ علي محمد الديب : **الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لدى أطفال المرحلة الابتدائية في بحوث في علم النفس على عينات مصرية سودانية عمانية** الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٤ من ص ٣٩ – ص ٨٤ ٠

١٢ـ فاروق عبد الفتاح علي مرسى : **النمو المهني للمعلمين** – مجلة كلية التربية بالمنصورة ١٩٨١ من ص ١٤٩ – ص ١٥٧ ٠

١٣ـ فؤاد أبو حطب ، حسنين محمد الكامل ، ونجيب خزام . **صورة علم النفس لدى الشباب العماني** – مجلة العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت – المجلد السابع عشر العدد الثالث – خريف ١٩٨٩ – من ص ١٩ – ص ٥١ ٠

١٤ـ محمد عبد الغفار عبد القادر : **دراسة نفسية للتنبؤ بالتحصيل الدراسي** – مجلة كلية التربية – بالمنصورة – جامعة المنصورة – العدد الثالث الجزء الثاني ١٩٨١ من ص ٧٥ – ص ٨٢ ٠

١٥ـ مصطفى سويف : **علم النفس الحديث معالمه ونماذج من دراساته الأنجلو المصرية** ١٩٦٧ ٠

١٦ـ Anderson L. A. Dedrick — R. F. *Development of the truct in Physician Scale : A measure to essess interpersonal trust in Patient* — Physician relationships Psychological — Reports 1990 Dec. 76 (3, Pt, 2) 1091-1100.

١٧ـ Cattell - R. Butcher - H. *Prediction of Achievement and Creativity New York Bob* - Merrill 1968, p. 85.

١٨ـ Dawers, R.M. *Fundamentals of Attitude Measurement* New York 1972. John Wilery & Sons, Inc.

١٩ـ Figg - J. : *Cleveland Local Education Authority End-lend Setting the Scene :* The Work of the Deep Training Committee through its standing Committee on Care curriculum and competencies educational - and - child psychology 1994 Vol 11 (1) (1) 9-15.

٢٠ـ Fishbein & Aizen, 1 : Belief, *Attitude intention & Behavior : An Introduction to theory ** Research Reading*, MA : Addison - Wesley 1975.

٢١- Hepner - *H. W. Psychology Applied to Life and Work Prentice-Hall* 1966.

٢٢- Mac Aulay D.J. *Classroom environment A literatur review Educationel Psychology*, 1990 Vol. 10 (3) 239-253.

٢٣- Neubauer — W. : *Interpersonales Vertrauen und Edziehung Ein Fast Vergessenes Forschungsthema, inpersonal trust and Education* : Anearly neglected *field of research. Psychologie in Erziehung - und* - unterricht, 1991 vol 38 (3) 213-224.

٢٤- Robinson. W. P. Tayler — C.A. Bristol, England. *Changes in Publis self perceptions and self — eveluations* : From CSE/Gce to Gcse. Educational Psychology 1992. vol 12 (2) 107-112.

٢٥- Rokeach, M. 1972 *Beliefs, Attitudes and Volues san Francisco* — CA : Jossery Bass.

٢٦- Rokeach M (1981) *some unresolved Issues in theories of Beliefs, Attitudes, and values* (IN) Howe, H.E. jr. (ed) Nebroska symposium on Motivations, University of Nebraska Press Lincoln Nebraska. Vol. 27.

٢٧- Salomon. G. *New Challenges for Educational Research : Studying the Individual Within lecrning environements scandinavian.* Journal of Educational Research, 1992 — val 36. 167-182.

٢٨- Schmeck R. R. Geisler — Brenstein — E. Cercy — S. P. *Self - Concept and Leaning : The Revised Inventory of Learning Processes Educational — Psycho*logy 1991. Vol. 11 (3-4) 343-362.

٢٩- Schmeck — R. R. Geisler — Brenstein — E. Cercy — S.P. : *Self-Concept and Learning : The revised inventory of learning processes Educetional Psychology*, 1991 Vol. 11 (3-4) 343-362.

٣٠- Wierzbicki — *M. Relation between order of completion and performance on timed examinations psychological* — Reports, 1994 8pr. vol. 74 (2) 411 - 414.

٢١- Wilcox — M.R. *The Berkeley model Atri - level approach to Educational Psychology Professionals in Training Teaching* — of — Psychology 1980 Dec. Vol. 7 (4) 228-231.

٢٢- Walfendale. S. Participent *Learning in Educational Psychology training Educational — and child — Psychology* 1994 vol. 11 (1) — 75-83.

٢٣- William Jennings Guice Ed. D University of Southern Mississppi 1973. *The Study of the Effect of Me* thods of Teacking Educational Psychaology on *Student Attitudes. Education Administration* 1973 *p. 4619-A.*

٢٤- Willson. R.G. Lynn. R. *Personality Fntelligence Components and Foreign languags attainment Educetional* -Psychology 1990 Vol. 10 (1) 57-71.

الملاحـــق



مقيـــاس اتجاهات الطلاب
المعلمين نحو علم النفس التربوى

١ ـ اسم الطالب / الطالبة

٢ ـ اسم الكلية :   الفصل الدراسي :

٣ ـ السنة الدراسية :   الشـعبة :

٤ ـ الدرجة التى حصـل عليها فى مادة علـم النفس التربوى فى نهاية الفصل الدراسى :

تعليمـات :

ضع علامة « ✓ » أمام العبارة التى تدل على وجهة نظرك أنت ، وعلى مقدار وجود هذه الصفة فى علم النفس التربوى الذى درسته

مع أطيب التحية

الرقم	العبارات	موافق	متردد	غير موافق
١	أجد صعوبة فى المعلومات الخاصة بعلم النفس التربوى .			
٢	توافرت مراجع علم النفس التربوى بمكتبة الكلية .			
٣	شرحت موضوعات علم النفس التربوى شرحا وافيا .			
٤	أجد صعوبة فى تذكر معلومات علم النفس التربوى .			
٥	أكثر معلومات هذه المادة مجردة وتشكل صعوبة .			
٦	أستاذ مادة علم النفس التربوى يدير العملية التعليمية داخل الفصل جيدا .			
٧	روعى فى تدريس علم النفس التربوى الفروق الفردية بين الطلاب .			
٨	لا ترتبط معلومات علم النفس التربوى بالخبرة السابقة			
٩	يشعرنا أستاذ علم النفس التربوى بأننا أسرة واحدة .			
١٠	التردد فى أن أطلب من المعلم شرحا أكثر لموضوع غير واضح .			
١١	كان محتوى علم النفس التربوى متمشيا مع أهدافه .			
١٢	طرق شرح علم النفس التربوى تثير اهتمامى وتجعلنى أكثر انتباها .			
١٣	أفضل علم النفس التربوى على مواد أخرى كثيرة .			
١٤	استخدمت وسائل متنوعة فى تقويم المادة (اختبارات بحوث - أسئلة شفهية) .			
١٥	أعتقد أن أستاذ علم النفس التربوى يعامل طلابه معاملة حسنة .			
١٦	ثقتى فى نفسى ضعيفة مما يجعلنى أشك فى مذاكرتى .			
١٧	يجمع المقرر بين النظرية والتطبيق .			
١٨	أستاذ علم النفس التربوى يوزع الوقت بين الشرح والتطبيق والاجابة على استفسارات الطلاب .			
١٩	مشاكلى الشخصية كثيرة جدا لدرجة أنها تعوقنى عن المذاكرة .			

الرقم	العبارات	موافق	متردد	غير موافق
٢٠ـ	اشعر ان مادة علم النفس التربوى لا فائدة منها •			
٢١ـ	يعطى الأستاذ عناية خاصة فى تسلسل أفكار علم النفس التربوى •			
٢٣ـ	معلومات علم النفس التربوى فى حاجة الي وقت اكثر من فصل دراسى •			
٢٤ـ	أستاذ علم النفس التربوى يستخدم صوته ونظراته وحركاته بفاعلية ونشاط •			
٢٥ـ	اخذ فرصتى كاملة فى المناقشة واثناء المحاضرات •			
٢٦ـ	احتوى الكتاب المقرر على المادة التعليمية بصورة جيدة •			
٢٧ـ	يستخدم استاذ علم النفس التربوى وسائل متعددة فى شرح الدرس •			
٢٨ـ	استيعابى لعلم النفس التربوى جيد •			
٢٩ـ	كانت القراءات المطلوبة لعلم النفس التربوى اكثر مما يجب •			
٣٠ـ	استاذ علم النفس التربوى ينقصه فهم احتياجات الطلاب وميولهم •			

الفهـــــرس

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٩٦/٨٥٤١

ISBN — 977 — 01 — 4912 - - 8



كتاب بحوث فى علم النفس على عينات عربية متعددة تتضمن دراسات حول مشكلات معقدة ناتجة عن التطورات التى حدثت للمجتمع المصرى والعربى فى مراحل التحول والتغيير ، وأثر ذلك على القيم والمفاهيم والسلوك التربوى . واستخدمت فى الدراسات مقاييس واختبارات تحدد الصور النفسية المختلفة فى ضوء الخبرات المعرفية فى هذا المجال وتتميز الدراسات بالمنهج العلمى القائم على التقويم والقياس النفسى وبناء الاختبارات.

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب